

# Educació social

Acció educativa en el camp social

Segundo Moyano Mangas

PID\_00160818



Universitat Oberta  
de Catalunya

[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)



# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	7
<b>1. L'educació social com a pràctica educativa</b> .....	9
1.1. Educació i educació social .....	9
1.2. L'"etern" problema: ubicar el que és educatiu en l'educació social .....	14
1.3. L'acció educativa en educació social .....	17
<b>2. Escenaris de l'educació social</b> .....	22
2.1. El camp de les pràctiques d'educació social .....	22
2.2. Polítiques educatives, polítiques socials i educació social .....	25
<b>3. L'educador social com a agent educatiu</b> .....	29
3.1. Algunes fites professionalitzadores o la construcció d'una professió .....	29
3.2. La funció educativa de l'educador social .....	31
<b>4. El subjecte de l'educació social</b> .....	39
<b>Resum</b> .....	45
<b>Bibliografia</b> .....	47



## Introducció

Aquest mòdul ha estat pensat per a introduir alguns continguts específics relacionats amb la teoria de l'educació en el camp de les pràctiques d'educació social.

Com podreu veure al llarg d'aquest recorregut, ens detindrem més en uns aspectes que en d'altres. El motiu és que en els mòduls anteriors es treballa de manera més concreta el que en aquest tan sols assenyalarem com a introducció.

Apropar-se a l'educació social comporta, en un primer moment, la necessitat de preguntar i preguntar-se, precisament, què és l'educació social. És més, comporta dirigir la mirada envers l'adjectiu que acompanya el substantiu *educació*. En resum, què és el que subratlla, connota o ajuda que determinades pràctiques educatives tinguin el qualificatiu de *social*. Entorn d'aquesta qüestió són moltes i diverses les formulacions, les anàlisis i les propostes que preveuen la relació entre el substantiu i l'adjectiu: què afegeix *social* a l'educació?; tota l'educació és social?; quin significat té aquí *social*?; ens referim a un tipus d'educació, tal com es fa en parlar d'educació moral, educació estètica o educació permanent?

El recorregut de l'educació social és, sens dubte, divers i ple de discontinuïtats i creus respecte de la possibilitat d'establir un *continuum* cronològic. Ara bé, últimament hi ha un cert consens organitzador producte de l'articulació de tres eixos: la **universitat** com un dels marcs de producció i de generació de discurs pedagògic entorn de l'educació social, la **professionalització** de l'educador social, que té un paper fonamental en la consolidació de les pràctiques educatives, i les **polítiques socials**, uns espais i uns temps en què s'articulen límits i possibilitats de les pràctiques d'educació social. Aquest plantejament organitzador permet establir, doncs, limitacions, alhora que possibilitats futures, respecte del que s'entén per *educació social*.

Sáez i García Molina (2007) marquen tres accepcions diferents del concepte d'*educació social* que serveixen, d'una banda, per a diferenciar i explicar aquestes discontinuïtats i procedències històriques i, d'una altra, per a aglutinar l'actualitat de l'educació social, producte precisament d'aquesta pluralitat de pertinences:

1) **L'educació social com un tipus de pràctica educativa i social.** Unes pràctiques que tenen els seus orígens remots tant en les intervencions estatals com en les experiències filantròpiques (de qualsevol signe i procedència) respecte de les situacions de pobresa i marginació, i es concreten en les polítiques

### Lectura complementària

Per a obtenir més informació sobre les tres accepcions del concepte d'educació social, podeu llegir l'obra següent: J. Sáez Carreras i J. García Molina (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

d'acció social i assistència dels segles XIX i XX a Espanya. L'actualitat articula polítiques de ciutadania i de participació social en l'òrbita de les pràctiques de l'educació social.

**2) L'educació social com una professió**, en què es troben les diferents figures vigilants i curadores d'aquestes primeres polítiques d'assistència social. L'arribada de la democràcia a Espanya produeix la preocupació política i administrativa per l'atenció i educació més enllà de les institucions escolars, i promou les contractacions de personal més qualificat i especialitzat que implementa les noves polítiques socials d'acció i protecció social. Paral·lelament, es pot destacar en aquest sentit l'aportació inqüestionable de les associacions, primer, i els col·legis professionals, en un segon moment, per a fer emergir i consolidar la professió d'educador social en el panorama polític, tècnic i social.

**3) L'educació social com una titulació**. Els recorreguts pràctics i teòrics de l'educació especialitzada (nomenclatura de l'atenció a poblacions en situacions d'inadaptació social –aquest és el significat d'època–), l'animació sociocultural (amb gran tradició a Catalunya, per exemple) i l'educació d'adults (propostes educatives amb un marcat caràcter polític i reivindicatiu als barris de les grans ciutats), s'uneixen en la dècada dels noranta a la titulació universitària de diplomad en Educació Social. Aquesta fita permet establir plans d'estudi, línies d'investigació i un impuls a la professionalització d'aquesta figura. A aquestes qüestions, s'afegeix actualment la posada en marxa dels nous plans d'estudi promoguts per la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). A partir d'aquesta implementació, l'educació social es converteix en grau, i consta d'un total de 240 crèdits ECTS (*European credit transfer system*).

Totes aquestes qüestions, i utilitzant com a marc general les tres accepcions proposades pels professors Juan Sáez i José García Molina, ens permeten l'aproximació que pretenem fer al llarg d'aquest mòdul.

## Objectius

Els objectius que assolireu amb els materials que componen aquest mòdul són els següents:

1. Analitzar alguns aspectes concrets de les pràctiques d'educació social.
2. Conèixer els elements que configuren un model d'educació social.
3. Aproximar-se a aquelles fites que promouen l'emergència i consolidació dels educadors socials.
4. Ubicar les qüestions pedagògiques en el camp de l'educació social.
5. Analitzar l'actualitat de les pràctiques educatives en educació social.
6. Emmarcar les funcions pròpies de l'educador social.
7. Aproximar-se a la construcció del lloc de subjecte de l'educació social.





## 1. L'educació social com a pràctica educativa

En aquest mòdul ens centrarem en la consideració de l'educació social com a pràctica educativa. És a dir, en els elements que fonamenten i sostenen les pràctiques denominades *d'educació social*. Per a això, convé detenir-se en aspectes centrals de referència, com ara les relacions entre pedagogia social i educació social, les diferents definicions, el substrat de la relació educativa en les pràctiques socials i educatives, i també les controvèrsies i problemàtiques que comporta la ubicació del component educatiu en pràctiques que tradicionalment no han estat reconegudes com a tals.

Hem dividit per a això el mòdul en diferents apartats que facilitin aquest acostament, si bé en alguns moments farem referències explícites a altres apartats i punts del mòdul per ampliar o complementar alguns dels continguts exposats.

Un últim aclariment: hem començat amb l'accepció que fa referència a l'educació social com una pràctica educativa. El motiu no és accessori, sinó que es pretén articular amb els mòduls anteriors de l'assignatura de *Teoria de l'educació*. Tanmateix, les particularitats d'aquestes pràctiques fan necessàries indicar les altres accepcions, de manera que es puguin comprendre les vicissituds i els plantejaments actuals entorn de les pràctiques educatives en el camp social.

### 1.1. Educació i educació social

Un títol d'aquestes característiques pot portar a la confusió, i plantejar preguntes del tot pertinents: l'educació social és educació? O reprendre algunes de les qüestions que ja entrevèiem en la introducció a aquest mòdul com: què incorpora l'adjectiu *social* al substantiu *educació*?

De la mateixa manera, i com hem assenyalat, hi ha diferents concepcions i recorreguts sobre el que és l'educació social. Vegem algunes d'aquestes definicions per delimitar el concepte.

La primera de les definicions a què farem referència pertany al catedràtic de Pedagogia Social i Sociologia de l'Educació de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), José María Quintana Cabanas. El professor Quintana és considerat un dels pioners al territori espanyol en l'estudi de l'educació social:

"En España el concepto de educación social tiene dos sentidos.

1) Por un lado alude a la intervención educativa que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de conveniencia y de participación en la vida comunitaria. [...]

2) Por otro lado se llama «educación social» a un tipo de Trabajo Social de aspecto educativo y que desempeña unas funciones pedagógicas. Se practica profesionalmente fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo del país, sino más bien con la promoción del Bienestar Social. [...]"

(Quintana, 1994, p. 9).

Com podem observar, les accepcions que planteja el professor Quintana diferencien clarament entre una concepció social de l'educació i la descripció d'unes pràctiques que, en produir-se en contextos diferents de l'escolar, necessiten una adjectivació diferenciada. Un aspecte que també crida l'atenció és definir l'educació social com un tipus de treball social. Aquesta qüestió, deutora sens dubte d'una tradició germànica de l'assistència social, és posada en dubte actualment, en assenyalar-se recorreguts i pràctiques ben diferenciades entre educació social i treball social.

Una altra de les definicions que aportem correspon al professor José Antonio Caride, catedràtic de Pedagogia Social de la Universitat de Santiago de Compostel·la i actual president de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social:

"La educación Social, a la que en los últimos años se ha confiado la posibilidad de extender los procesos educativos [...] proyectando sus iniciativas en nuevos modos de educar en la sociedad (a través de la animación sociocultural, del desarrollo comunitario, en el tiempo libre, la formación ocupacional y laboral, afrontando los problemas de la inadaptación y la marginación social, etc.) representa una opción que procura ser plenamente congruente con el protagonismo de cualquier práctica pedagógica que asuma combatir la opresión y confiar en la esperanza de una sociedad en transformación, sin que con ello se ignoren las dificultades, impedimentos y limitaciones que conlleva toda tarea educativa en relación a procesos de complejo alcance estructural, como es el caso de la pobreza y de la exclusión social. Significamos con ello que [...] será una Educación Social informada por una Pedagogía Social que no se inhiba ante las necesidades y problemas sociales, que recupere la vocación socio-histórica del quehacer formativo en, con y para la sociedad, integrando ampliamente diferentes programas y proyectos de autorrealización personal y colectiva. Esto es así, diremos, porque la educación social tiene la obligación de convertirse en un factor decisivo para el logro de la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, en un determinante a tener en cuenta en cualquier proceso de transformación y de cambio social."

(Caride, 1998, pp.138-139).

L'accent, sens dubte, de la definició del doctor Caride es troba en la finalitat de l'educació social com a pràctica educativa. Si bé es marquen els límits que els processos educatius comporten, no menyscaba els seus abastos en forma d'horitzons socials. Un aspecte que s'indica, i que més tard reprendrem, és el de la relació entre pedagogia social i educació social. En aquesta definició es posa l'èmfasi en una pedagogia social que orienta les pràctiques d'educació social, sense oblidar el compromís ètic de la disciplina amb la societat en la qual s'implica.

Continuem recorrent el panorama de les diverses definicions i apropem-nos ara a la proposta de la professora titular de Pedagogia Social de la Universitat de Barcelona, Violeta Núñez:

"[...] la educación social es un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. La educación social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos."

(Núñez, 1999, p. 36).

De la mateixa manera que en la definició anterior, aquesta proposa fixar alguna cosa dels efectes i finalitats de les propostes educatives de les pràctiques d'educació social. No obstant això, l'aportació de la professora Núñez assenya-la l'educació com un conjunt de pràctiques proposades per a la promoció dels subjectes amb qui es treballa. És a dir, més enllà d'una proposta de canvi social en el conjunt de la societat, l'acció educativa en educació social es dirigeix a cada un dels subjectes amb la possibilitat que això generi, posteriorment, ancoratges entorn del que l'autora denomina *cohesió social*.

En efecte, ja marquem algunes qüestions que van configurant aquest vast i complex entramat d'elements per tenir en compte quan ens referim a les pràctiques d'educació social. Però, vegem alguna més d'aquestes definicions i aproximacions. La següent pertany al catedràtic de Pedagogia Social de la Universitat de Salamanca, el doctor José Ortega Esteban:

"[...] La educación social [...] tanto como constructo teórico como en cuanto praxis [...], debe insertarse también en el marco y corriente general de «educación a lo largo de la vida», preocupándose sobre todo el desenvolvimiento personal y convivencial de los individuos y los grupos. La educación social debe ante todo ayudar a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser con los demás y a vivir juntos en comunidad."

(Ortega, 1999, p. 18).

En aquesta definició es posa en evidència un plantejament més ampli en relació amb l'educació social, encara que aquesta amplitud pot generar, en algun moment, algunes confusions sobre les seves orientacions i les seves aplicacions pràctiques. La finalitat inscrita en la definició ("ajudar a ser" i "a conviure" amb els altres) sosté un caire socialitzador de l'educació social, i accentua les qüestions relacionals com a marc d'aquesta socialització.

En un intent de sistematitzar i recopilar diferents concepcions, donant cabuda a significats que han anat acompanyant l'educació social, el doctor Antoni Petrus, catedràtic de Pedagogia Social de la Universitat de Barcelona, assenya-la 12 funcions de l'educació social: com a socialització; com a acció professional qualificada; com a acció entorn de la inadaptació; com a adquisició de competències socials; com a didàctica del que és social; com a formació polí-

tica del ciutadà; com a control social; com a treball social; com a *paidocenosi*; com a educació extraescolar; com a generadora de demandes socials; com a prevenció de causes. Finalment, assenyala:

"[...] una definición de Educación Social debe resultar abierta, dinámica, dialéctica, diría yo [...] La Educación social [...] más que en cualquier otro ámbito educativo, estará siempre en proceso de construcción, siendo en última instancia la realidad del tejido social la que le dará su última contextual configuración."

(Petrus, 1998, pp. 73-82).

Una recopilació que il·lustra el ventall de possibilitats que han anat conformant l'educació social. L'autor indica un aspecte molt important en la construcció de les pràctiques educatives en el camp social. Ens referim a la relació i articulació d'aquestes pràctiques amb el context social, és a dir, la relació de les definicions d'*educació social* amb les realitats socials de l'època.

Una última definició és la del doctor Juan Sáez, catedràtic de Pedagogia Social de la Universitat de Múrcia. Aquesta definició és de les primeres que fa l'autor. Si bé ell mateix ja ha avançat noves construccions conceptuals en aquest terreny (Sáez i G. Molina, 2006; 2007), l'interès de la seva recopilació en aquest mòdul té a veure amb l'assenyalament precís que en la dècada dels anys noranta i els primers anys de la dècada del 2000 es fa de la població a la qual es dirigeix l'acció de l'educació social. Aquesta qüestió va generar, i continua generant, continguts específics de l'acció educativa, i també metodologies pròpies.

"La educación social es «una práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen.»"

(Sáez Carreras, a Petrus, 1997, p. 57 i p. 60).

A aquestes definicions fetes des de l'àmbit universitari, ens agradaria afegir-ne una que ha cobrat en els últims temps rellevància, ja que prové del col·lectiu professional. Aquesta definició l'ha feta ASEDES, l'Associació Estatal d'Educadores i Educadors Socials, que aglutina els col·legis i associacions professionals del conjunt d'Espanya. Així, s'introdueix una definició basada en un doble eix: l'educació social com a dret de la ciutadania i com a professió de caràcter pedagògic. I és a partir d'aquí que ASEDES defineix l'educació social com a:

### Lectura complementària

Sobre aquest tema podeu consultar també l'obra següent:

A. Petrus (Coord.). (1997). *Pedagogía Social* (pp. 20-31). Barcelona: Ariel.

### Lectures complementàries

Sobre els nous avenços del doctor Juan Sáez podeu consultar les obres següents:

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

J. Sáez Carreras i J. García Molina (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

### Lectura complementària

El document complet de la definició d'*educació social*, i també un glossari de conceptes, es pot trobar en el portal d'educació social Eduso.

"Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- 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."

(ASEDES, 2007).

Sens dubte, cal assenyalar la importància que des d'aquest col·lectiu s'assumeixi la responsabilitat ètica i professional de definir l'educació social. Un pas davant dels col·legis professionals que reprèn alguns dels aspectes de les definicions anteriors i incorpora nous plantejaments per als nous temps.

Una vegada vistes aquestes definicions, i assenyalant de nou que n'hi ha moltes més que aporten matisos nous i diversos, és preceptiu detenir-se, encara que sigui breument, en el que constitueix les relacions entre pedagogia social i educació social. Hi ha una premissa, que no per simple o oportunista és menys precisa. Es tracta de la convenció que quan ens referim a *pedagogia* i a *educació* no ens estem referint al mateix, no són sinònims i assenyalen coses diferents. Llavors, a què es deu una pràctica habitual en molts manuals de pedagogia social o en altres publicacions de referir-les com a sinònims, com diferents maneres d'anomenar el mateix.

Ens agradaria aquí aclarir aquesta qüestió. Són molts els autors, alguns ja assenyalats en aquest mòdul, que indiquen clarament els marges en les relacions entre *pedagogia social* i *educació social*. I el lloc de trobada, l'encreuament de camins, es troba a ubicar ben clar i net a què ens referim amb cada un d'aquests conceptes. Si reprenem les accepcions (Sáez i G. Molina) que hem assenyalat anteriorment, resulta que l'educació social és considerada com una pràctica educativa, com una professió i com una titulació universitària. Així doncs, en referir-nos a la pedagogia social no ens podem referir al mateix, ja que aquesta és una disciplina que té com a objecte formal i material l'educació social. En definitiva, una cosa és la construcció de la identitat professional, i una altra la conceptualització i la sistematització pedagògica que es faci d'una pràctica educativa.

La relació entre tots dos conceptes s'aclareix. En parlar de *pedagogia social* estarem parlant de la disciplina, d'aquella que estudia, que analitza i proposa models d'educació social, que sotmet a anàlisi les pràctiques i que llegeix les coordenades socials, polítiques i econòmiques. En algun punt també reprèn alguna cosa de la concepció clàssica de la pedagogia, ja que normativitza l'acció educativa. En parlar, llavors, d'*educació social*, ens referim a les pràctiques educatives, alhora que a una professió com més va més reconeguda socialment i a una titulació universitària.

## 1.2. L'"etern" problema: ubicar el que és educatiu en l'educació social

La possibilitat d'incórrer en alguna relliscada sempre es posa de manifest quan es pretén redundar en qüestions àmpliament estudiades i analitzades. Certament, la pràctica educativa ha estat un dels objectes d'estudi que ha acompanyat el trajecte històric de la pedagogia moderna. Tanmateix, els recorreguts de les "pràctiques educatives" (les posem entre cometes, de moment) en el marc de l'educació social s'han confós, en alguns casos, amb altres pràctiques impregnades de les seves marques històriques pròpies. Una qüestió similar es produeix en les pràctiques que s'esdevenen en el que denominem el *camp social*.

La noció de *camp*, de la qual farem ús al llarg d'aquests paràgrafs, és l'heretada de Pierre Bourdieu (1997, pp. 48-85), que el defineix com un "universo social relativament autònom" (p. 84) i en el qual convergeixen, alhora, una idea de camp com:

"[...] un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura."

(Pierre Bourdieu, 1997, pp. 48-49).

### Pierre Bourdieu i la noció de *camp*

Pierre Bourdieu proposa la noció de *camp* en diverses obres. Utilitzem aquí la proposta en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (Barcelona, Anagrama, 1997), a causa del caràcter marcat social de la proposta. Una altra aproximació és la que fa a *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad* (Barcelona, Anagrama, 2003). Aquesta se centra en el camp científic i, si bé utilitza els mateixos termes i conceptes i n'especifica el caràcter científic, ens ha semblat més convenient usar la terminologia de Bourdieu en relació amb l'espai social. Les definicions, però, no difereixen gaire les unes de les altres.

Així, aquesta noció de camp aplicada al que és social identifica un sector determinat de l'activitat social, definit per la producció, possessió i utilització específica de diferents posicions, recursos i relacions socials entorn d'un nexe d'unió: el que s'ha anomenat *qüestió social*. Precisament entorn d'aquest concepte és on se situa l'especificitat actual del camp social. Tal com indica Rosanvallon:

"[...] la «cuestión social» se desplazó: se pasó de un análisis global del sistema (en términos de explotación, repartición, etcétera) a un enfoque centrado en el segmento más vulnerable de la población."

(Rosanvallon, 1995, p. 85).

L'autor situa aquest desplaçament entorn dels anys vuitanta del segle XX, després de les crisis econòmiques i el canvi en les economies occidentals, amb fenòmens com la desocupació de llarga durada, la nova pobresa, etc.

Això ha representat una mena de simplificació de la visió àmplia i complexa que representa la consideració del camp social com a estructura que preveu les condicions de vida o d'existència de la població. Segons el mateix autor, el gran fet social que ha dirigit aquest passatge ha estat el creixement de l'exclusió i la polarització de les atencions sobre aquest fenomen (1995, pp. 85-86). En efecte:

"[...] aun cuando deba considerarse con justa razón que ésta [la exclusión] constituye el fenómeno social fundamental en nuestro tiempo, no agota la cuestión social. La justa denuncia de la pobreza y la miseria del mundo no debe dispensarnos de un enfoque más global de las tensiones y contradicciones que atraviesan la sociedad."

(Rosanvallon, 1995, p. 86).

Aquest reduccionisme en la consideració de la qüestió social ha representat, també òbviament, una reducció del camp social, en el qual la convergència entre **camp de forces** i **camp de lluites** (segons la nomenclatura de Bourdieu) s'articula entorn de l'oposició **dins-fora** que plantegen certes concepcions de l'exclusió. Això significa que el camp social se sotmet a una restricció de la seva activitat, en què les produccions, relacions i les accions es dirigeixen, gairebé de manera única, a sectors de població "detectats" i "significats" com a exclosos. No obstant això iterem, seguint Rosanvallon, que no es tracta d'obviar el paper crucial que tenen actualment els fenòmens d'exclusió, sinó d'evitar la polarització simplificadora d'una realitat més complexa i sotmesa a múltiples paràmetres d'anàlisi social.

D'aquesta manera, trobem en el camp social multiplicitat d'agents, sistemes, xarxes, institucions i relacions vinculades i sotmeses, més menys, a les reglamentacions i principis propis del camp. Conscients de l'amplitud i la complexitat de tractar aquesta qüestió, tan sols assenyalarem, *grosso modo*, aquelles qüestions generals que conformen el camp social en relació amb l'objecte del nostre interès en aquest apartat: les pràctiques educatives en el camp social.

Les qüestions generals que volem esmentar són:

1) Si bé el sistema de serveis socials, orientat per les polítiques socials, ocuparia el lloc del públic en el camp social, no podem obviar la implicació d'altres camps, com l'educatiu, en parlar de les pràctiques educatives. Com a exemple, algunes propostes inicialment pertanyents al camp social, com l'atenció a alumnes d'estudis secundaris amb dificultats escolars, han estat assumides pel sistema educatiu. De la mateixa manera, des de fa ben poc temps es planteja l'entrada als instituts de secundària de diferents professionals provinents de diferents camps, entre aquests el social: educadors socials, treballadors socials, infermeres i psiquiatres.

2) Pel que fa als agents, el camp social sempre ha tingut una peculiaritat compartida amb altres camps: la convivència en el mateix espai d'un cos professional i un cos voluntari. Si bé actualment destaca un corrent professionalitzador del camp social, hi ha professions socials en què el voluntariat és escàs, i en el

cas de les pràctiques educatives continuem trobant gran quantitat de voluntaris, i això significa una pobra aposta del públic entorn de la intencionalitat educativa de la proposta de pràctiques educatives.

3) De la mateixa manera, tot i haver-hi un cos format per a la pràctica educativa en contextos socials (l'educador social), continuem trobant una tendència a pensar que qualsevol professió social està capacitada per a exercir un treball educatiu amb les poblacions que atén. Un exemple el trobem en els repartiments de diferents equips d'atenció social, compostos per psicòlegs, treballadors socials, pedagogs i educadors socials, en els quals la tendència actual és de dividir el nombre de casos pel nombre de professionals, independentment de les tasques pròpies de cada professió. Si bé s'intenten armar propostes de treball interdisciplinari, el gran volum de casos i l'escàs nombre de professionals i equips ho dificulta.

4) D'altra banda, propostes de marcat caràcter local han apostat per l'establiment de xarxes de treball, entenent que els desafiaments de l'actualitat requereixen un treball en xarxa entre les diferents instàncies i agents involucrats en el camp social.

#### **Interxarxes: un exemple de treball en xarxa**

Interxarxes és un projecte promogut per l'Ajuntament de Barcelona al districte de Nou Barris. Aquesta proposta intenta unir les accions dels diferents professionals, entitats, associacions i serveis públics implicats en el treball amb la infància i l'adolescència. En el projecte participen escoles primàries i infantils, centres de recursos, els educadors socials dels barris, treballadors socials, instituts de secundària, psicòlegs, psicoanalistes, serveis de salut mental, centres de lleure i temps lliure, etc.



Logo d'Interxarxes.

5) Les institucions pertanyents al camp social, amb un encàrrec en el terreny educatiu, han mancat de recorreguts històrics en els quals l'educació representi l'eix central. El cas que tractem en aquest treball és el dels centres residencials d'acció educativa, integrats en el sistema de protecció a la infància, encara que, òbviament hi ha altres pràctiques en el camp social: els encàrrecs educatius d'atenció a la infància i adolescència en els serveis socials d'atenció primària, els equips d'atenció especialitzada, els trajectes d'inserció laboral, les propostes de participació ciutadana... i altres pràctiques susceptibles d'un treball educatiu i social.

La disciplina que ens ocupa, la pedagogia social com a generadora de discursos i de producció científica entorn de les pràctiques d'educació social, és immersa en les delimitacions del que hem definit com a *camp*, en aquest cas, social. En aquest cohabituen múltiples disciplines amb els seus interessos propis i entorn de diferents relacions de poder respecte de la producció de discurs. Així mateix, i segons es desprèn de les aportacions de Bourdieu, parlar de *camp* inclou la ruptura de l'ideal de l'homogeneïtat i del treball en la mateixa direcció. D'aquesta afirmació es dedueix que el camp de la pedagogia social s'estructura també entorn de diverses posicions paradigmàtiques, i parteix així de diferents pressupòsits epistemològics i configura models d'aplicació de l'educació social.

#### **Lectura complementària**

Si voleu ampliar la informació sobre aquest tipus de treball en xarxa, podeu llegir l'obra següent:

J. R. Ubieto (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.



Convenim que en el camp social conflueixen diferents pràctiques, entre les quals hi ha les d'educació social. Sota aquest supòsit, la confluència de les esmentades pràctiques posa de manifest les seves particularitats, encara que també emergeixen interseccions i territoris de frontera. La singularitat i el caràcter distintiu de les pràctiques d'educació social subjeu en una mena d'axioma que, malgrat tot, sí que necessita demostració:

"Les pràctiques d'educació social són, eminentment, pràctiques educatives."

Quant a les interseccions esmentades, reiterem la connexió necessària amb altres pràctiques socials per a establir els dispositius necessaris i coadjuvar en el marc dels nous reptes socials que plantegen aquests temps d'incertesa.

L'exercici, per tant, de posar entre cometes el concepte "pràctiques educatives" en el camp social ha respost a dues qüestions que, d'entrada, poden semblar paradoxals. D'una banda, pel fet que la pràctica educativa en educació social (llevat de comptades i il·lustres excepcions) ha estat compromesa a la consecució d'altres objectius distants dels educatius. Les marques originals del naixement d'aquest tipus de pràctiques situen les preocupacions importants entorn de l'assistència, la cura, el tancament, el control o el tractament. D'altra banda, la irrupció de certs models d'educació social, lluny d'insuflar l'educació com a principal tret de les seves pràctiques, està conformant un cúmul de propostes pseudoeducatives i elucubracions psicologicistes més properes als propòsits de polítiques socials neohigienistes que a la generació d'efectes d'inclusió, promoció i circulació social dels subjectes que atén. Davant d'aquesta perspectiva la renovació i posada en primer pla del que és educatiu en les pràctiques actuals d'educació social representa un verdader desafiament i un exercici de compromís ètic.

### 1.3. L'acció educativa en educació social

L'articulació entre el cos teòric i l'aplicació pràctica genera l'establiment d'un model educatiu. En aquesta articulació, en aquest model educatiu, transitarem a partir d'ara. Aquesta observació subjeu en l'interès per desplegar la complexa combinatòria dels constructes teòrics i les seves aplicacions pràctiques. És a dir, en la pràctica educativa és on es veuen les opcions teòriques, les sabudes i les ignorades; conflueixen posicions particulars dites i no dites; apareixen paradoxes, enigmes, sorpreses pròpies de l'educació; s'intercalen temps i espais diversos; sorgeixen imprevistos, imprecisions, dubtes i interrogants, però també fugides i dimissions; transiten recerques; esdevenen possibilitats; es produeixen trobades i desencontres... En definitiva, en la pràctica educativa s'esdevé l'acció educativa, l'educació actua. Per això el que resulta incalculable, imponderable i sorprenent de l'educació es posa de manifest en la pràctica.

#### Lectura complementària

Respecte del concepte de *marques originals* remetem a la lectura de:

G. Frigerio, M. Poggi, *et al.* (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

En referir-nos a la pràctica educativa en educació social ho fem entenent-la com la instauració de coordenades espacials i temporals que han de permetre establir accions educatives encaminades a la promoció cultural dels subjectes atesos per l'educació social.

L'acció educativa, llavors, remet a l'acte d'educar, a la intencionalitat i la possibilitat de fer educació. *Acció* és el nom corresponent al verb *fer*, i d'aquí la nostra elecció davant altres substantius que hegemonitzen la nominació de l'activitat educativa, sobretot el d'*intervenció*. Totes dues 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, al treball, a la tasca plantejada, a l'acte, *intervenció* suggereix una cosa més relacionada amb la intrusió, la inspecció o el control, tenint en compte usos habituals del terme (per exemple en el discurs militar o en el discurs quirúrgic). En el camp social en el qual 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.

Sorprèn, encara més, que en els projectes educatius d'institucions o en les referències al treball que aquestes fan, majoritàriament s'utilitza *intervenció educativa* o *intervenció socioeducativa*. La pretensió que tenim d'atorgar protagonisme al que és educatiu en l'educació social dóna suport també a la decisió de fer valer l'expressió *acció educativa* per a referir-nos a la intenció educativa d'aquestes institucions, a l'interès per produir efectes educatius i a l'exercici de la transmissió de continguts culturals que habilitin socialment.

Les accions educatives específiques pretenen obertures envers la possibilitat de capir el que és cultural. En aquesta intenció operen límits que s'articulen entorn dels elements mateixos que configuren el model d'aplicació pràctica.

En cada un dels paràgrafs següents explicarem la proposta dels elements que cal tenir en compte per a configurar un model d'educació social, amb les seves maneres particulars, amb els seus intersticis, amb les seves contradiccions, els seus límits, amb les delimitacions a les quals ens obliguen les definicions.

Les noves configuracions socials, els problemes emergents, les noves significacions del que és educatiu i de les pràctiques socials convoquen l'educació social a dirigir la mirada envers la pedagogia, no exclusivament, però sí preferentment. Aquest "gir copernicà" ha de dotar l'educació social d'un nou estatus que fixi en la pedagogia social la seva disciplina de referència, i que pugui tractar de

"[...] dar visibilidad pedagógica [a esas prácticas que] habitualmente quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso."

(Núñez, 2003, p. 210).

Aquestes qüestions ens porten a plantejar la relació entre teoria i pràctica en el camp de l'educació social.

"Tal vegada això és correcte en teoria, però no serveix per a la pràctica."

Amb aquest tòpic (així ho denomina) comença Immanuel Kant la seva dissertació sobre la teoria i de la pràctica (1993, p. 3). Aquesta proposició, feta el 1793, continua estant al voltant de totes aquelles disciplines que tenen un camp pràctic vast i amb un gran desplegament social. Aquest és el cas de l'educació social. Kant mateix desplega en el seu tractat (centrat en el dret i la moral) les objeccions a aquesta proposició tan estesa i que ha arribat fins als nostres dies.

La relació entre el cos teòric d'una disciplina i el seu camp pràctic continua constituint un dels esculls per a la definició, el desenvolupament i l'aplicació de diferents models, sobretot referents a les anomenades *ciències conjecturals*. En el cas que ens ocupa, aquesta relació esdevé, de vegades, de recel mutu. La configuració històrica mateixa d'aquesta relació, sotmesa en

"«[...] vaivén de la pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia» y al «[...] doble carácter de la educación, definida simultáneamente como influencia y actividad intencional y como realidad para la vida del individuo, de la cultura y de la sociedad.»"

(Nassif, 1980, p. 36).

ha representat una confrontació estèril amb resultats descoratjadors quant a la separació d'una disciplina i el seu objecte d'estudi.

Hem plantejat una pedagogia social dotada d'un cos teòric rigorós, capaç d'analitzar i proposar models d'educació social. Aquesta idea explica la relació que s'ha d'establir entre una disciplina i el seu camp pràctic. El desplegament de l'educació social s'efectua, doncs, entorn de les plataformes de llançament que ofereix la pedagogia social mitjançant la conceptualització, l'estudi, l'anàlisi i la reflexió de diferents models d'aplicació i dels seus efectes socials i educatius. Aquest desplegament també ofereix a la pedagogia social els elements d'actualitat suficients, juntament amb la necessària connexió, col·laboració i conversa amb altres disciplines, per a orientar la pràctica social i educativa.

L'articulació, doncs, entre teoria i pràctica, entre cos teòric i aplicació pràctica, genera la possibilitat d'establir un model. En el nostre cas, un model d'educació social en què s'apliquin els pressupòsits epistemològics de la disciplina de la pedagogia social. Aquesta construcció no implica un marc teoricopràctic definitivament tancat, sinó que opera en termes de xarxa teòrica, per la qual cosa ens referim a un model subjecte als canvis espaciotemporals, desplegats en un marc social i històric concret, i definit entorn d'un camp d'aplicació.

### Lectura complementària

Sobre la qüestió de la teoria i la pràctica, podeu llegir l'obra següent:

I. Kant (1993). *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.

Una praxi desvinculada dels processos teòrics d'una disciplina implica, en més o menys mesura, una aproximació als vaivens de les polítiques socials actuals. És a dir, desposseïda de les produccions teòriques, de les aportacions epistemològiques, de l'anàlisi i crítica dels models vigents, l'educació social pot córrer el risc de submergir-se en els vaivens i capricis de les polítiques socials actuals. Si l'utilitat mental de l'educació social no el proporciona la pedagogia social, és molt possible que siguin les lògiques del control social les que exercixin aquest paper. Seran les que sotmetin a avaluació i acabin configurant el professional de l'educació social com un simple operari que executa objectius i planificacions configurades prèviament.

Aquest camp d'aplicació requereix preveure els elements següents:

1) **L'agent de l'educació social** és aquell professional que té l'encàrrec social de dur a terme accions educatives en diferents marcs institucionals, i obre:

"[...] la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y lo cultural, propiciando la conexión (o, en su caso, la re-conexión) en las redes de la sociedad de época."

(Núñez, 1999, p. 43).

Si pensem l'agent de l'educació com un "passador de cultura" (Meirieu, 1998, p. 134), podem considerar el lloc de l'educador social en relació amb el saber de la funció que ha d'exercir, i amb el saber sobre la matèria que ha de transmetre, que no és cap altra que la cultura.

2) **El subjecte de l'educació social s'entén com:**

"[...] aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular, a la vida social normalizada."

(Núñez, 1999, p. 46).

Així doncs, la consideració del subjecte en educació social ens distancia, en un primer moment, de posicions actuals que focalitzen el treball educatiu a partir d'una "sectorització social", i recupera, en un segon moment, la possibilitat de construir un lloc perquè cada subjecte el pugui arribar a ocupar, independentment de l'assignació social que, per diferents motius, el supediten a recórrer un trajecte ja dissenyat com a resposta a les lògiques de control poblacional. Des d'aquesta visió, el subjecte és una construcció simbòlica resultat d'"operaciones de atribución, palabra y acto" (García Molina, 2002, p. 199).

### **Sectorització social**

Amb *sectorització social* ens referim a l'establiment de característiques socials, econòmiques o educatives sota les quals són classificats els individus. D'aquesta categorització sorgeixen posteriorment indicacions concretes de treball específic partint de la sectorització. Com a exemple, *menors en risc*, per a assenyalar característiques comunes dels nens i nenes les famílies dels quals tenen dificultats socials o econòmiques, i per als quals es proveeixen d'indicacions de tractament en bloc.

### **Lectura complementària**

Sobre el concepte de l'agent educador com a "passador de cultura", podeu consultar l'obra següent:

P. Meirieu (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

3) Els **continguts educatius de l'educació social** es refereixen a les orientacions de les accions educatives en termes de la transmissió i l'adquisició de recursos culturals valuosos que promoguin processos de socialització d'acord amb l'època. La transmissió dels béns culturals, dels patrimonis culturals, dels aprenentatges acumulats al llarg de l'esdevenir humà requereixen una selecció (sempre incompleta) perquè el subjecte els pugui utilitzar, reutilitzar o rebutjar si arriba el cas. Una proposta d'aquesta selecció la podem trobar a Núñez i Planas (1997), que aventuren un treball educatiu per àrees educatives que permetin orientar la transmissió. Les àrees proposades per les autores es refereixen a: subjecte social i entorn, llenguatge i comunicació, art i cultura, tecnologies i jocs i esports.

4) Les **metodologies de l'educació social** fan referència a:

"[...] estudio, la invención y la creación de orientaciones, técnicas, recursos y materiales que facilitan el aprendizaje del sujeto."

(García Molina, 2003, p. 142).

A diferència de l'educació en l'àmbit escolar, en educació social no hi ha un currículum prescrit. Això pot implicar una certa discrecionalitat en la consideració dels continguts que han de transmetre les administracions públiques, les institucions i els professionals, encara que, d'altra banda, permet aquest treball d'invenció i selecció al qual es feia referència.

5) Els **marcs institucionals de l'educació social s'assenyalen** com a marcs normatius en que s'exerceixen les propostes educatives. Aquests marcs s'amplien, es diversifiquen i es transformen en el cas de les pràctiques d'educació social, en incorporar institucions socials que, tradicionalment, no han allotjat sistemàticament el treball educatiu (residències, llars, serveis socials...) i en proposar nous espais susceptibles d'accions educatives (centres socials, de lleure, artístics, la ciutat...).

Finalment, cal assenyalar que els elements configuradors d'un model educatiu (com a xarxa teòrica) s'interrelacionen, limiten malgrat que facilitin obertures, expliquen alguna cosa real assumint la seva incapacitat per a poder explicar-ho tot. Aquesta noció de *xarxa teòrica* implica que cada un dels elements reenvia la resta. En aquest sentit, cal observar que en el moment de comentar cada un és inevitable referir-nos a la seva relació amb els altres. De la mateixa manera, qualsevol modificació o alteració d'un element repercuteix en la resta dels elements.

#### Lectura complementària

Respecte a aquesta selecció quant a l'orientació de les accions educatives, podeu llegir l'obra següent:

V. Núñez i T. Planas (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. A A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

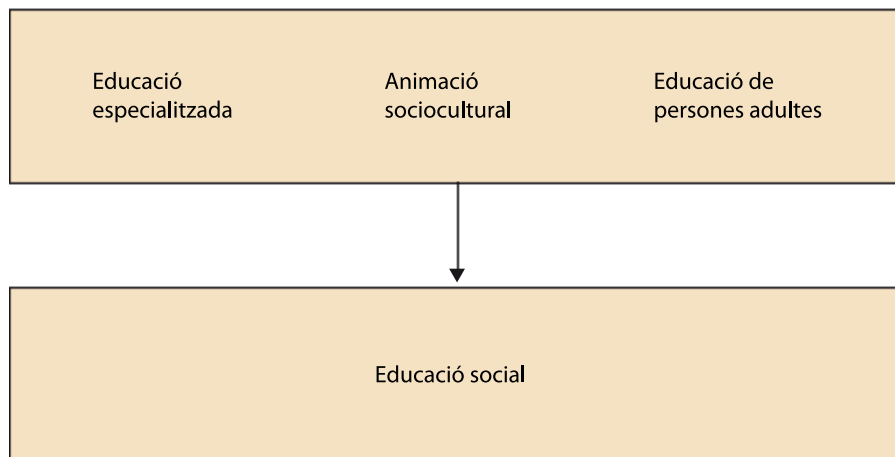
## 2. Escenaris de l'educació social

### 2.1. El camp de les pràctiques d'educació social

El Decret 1424/1991, de 30 d'agost (publicat en el *Butlletí Oficial de l'Estat* amb data 10 d'octubre de 1991), referit a les disposicions generals sobre els estudis universitaris d'educació social, assenyala que els seus **campus pràctics** són:

- L'educació no formal.
- L'educació d'adults.
- La inserció de persones inadaptades.
- La inserció de persones minusvàlides.
- L'acció socioeducativa.

Són directrius generals, i com tals, susceptibles de múltiples interpretacions, subjectes a diverses consideracions teòriques de cada un d'aquests camps. No obstant això, el pacte sorgit per a la creació de la diplomatura d'Educació Social representa un cert compromís que uneix diferents sectors professionals sota una mateixa titulació universitària: l'animació sociocultural, l'educació d'adults i l'educació especialitzada. Aquest tríode conforma, en els primers moments, la resposta acadèmica a les demandes d'organitzacions i entitats amb llargues trajectòries en els camps pràctics que assenyalen. En el cas concret de Catalunya, l'animació sociocultural representa donar cabuda en la formació universitària a la figura dels monitors de temps lliure. Les activitats d'esplai han tingut a Catalunya una llarga tradició, i tenen una gran quantitat d'entitats sense afany de lucre i fundacions (moltes reconvertides actualment en empreses), creen xarxes en les quals es juguen i conjuguen poder polític, econòmic, cultural i social. Un capítol a part mereix la figura de l'educador d'adults que, també en el cas català, és coberta per diplomats en Magisteri en una gran proporció en relació amb els diplomats en Educació Social.

Figura 1. Ocupacions que van desembocar en la denominació actual d'*educació social*

Respecte de l'educació social especialitzada (Núñez i Planas, 1997, p. 104), podem afirmar que és el vèrtex d'aquest triangle controvertit que ha experimentat més canvis quant als continguts. Des dels inicis d'aquesta denominació, centrada en les macroinstitucions de protecció a la infància, fins a l'actual educació social, han estat molt diversos els camps d'acció. Aquests camps han descrit diferents pràctiques que no sempre han previst l'acció educativa com a eix principal de les seves actuacions, i fins i tot oferint diferenciacions respecte de les poblacions a les quals es dirigeix.

Diferents autors proposen divisions i subdivisions en un intent de sistematitzar les pràctiques de l'educació social actual. Així, Pérez Serrano (2003, p. 142) recull diferents propostes en relació amb el que l'autora anomena *àmbits d'intervenció de l'educador social*. Aquests "àmbits" (definites com a espais professionals) són, per a Pérez Serrano, els assenyalats anteriorment com els tres camps de l'educació social a Espanya. Parcerisa (1999), en canvi, hi afegeix la "intervenció en els mitjans d'educació informal" entesos com a mitjans de comunicació, indústria del lleure i de la cultura. Bé podria ser una subdivisió del camp de l'animació sociocultural. De manera anàloga, Sarramona i Úcar (1988) assenyalen quatre camps, i afegeixen als tres ja esmentats el de "formació laboral" dirigida a la inserció social. Una sistematització diferent és la de Panchón (1998), que proposa estructurar les pràctiques d'educació social en relació amb àrees d'intervenció, en relació amb el mitjà (obert, semiobert i tancat) i en relació amb la població que s'atén (població en general, grups poblacionals i població tipificada com a marginada); i amb contextos (barri, nuclis quotidians i institucions específiques).

En els treballs del II Congrés d'Educació Social fet a Madrid el 1998 s'aportava un esquema basat en tres espais d'acció: **àmbits comunitaris** (serveis d'atenció primària i serveis especialitzats), **àmbits institucionals** (residències, centres oberts i institucions tancades) i **àrees** (formació permanent i inserció social, lleure i educació).

### Lectura complementària

Podem ampliar la informació sobre l'educació social especialitzada llegint l'obra següent:

V. Núñez i T. Planas (1997). *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*. A A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

### Lectures complementàries

Sobre aquestes divisions i subdivisions per a sistematitzar les pràctiques de l'educació social actual, podeu llegir les obres següents:

G. Pérez Serrano (2003). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

A. Parcerisa (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

J. Sarramona i X. Úcar (1988). Àrees d'intervenció en educació social. *Educar*, 9, 27-35. Barcelona.

Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.

Totes aquestes classificacions descriuen diferents camps pràctics, deutors de cada moment històric i dels dispositius conceptuals des dels quals es van plantejar. Actualment, i basant-nos en alguns plans d'estudi de la diplomatura i del grau d'Educació Social en universitats espanyoles trobem, fonamentalment, classificacions de les pràctiques:

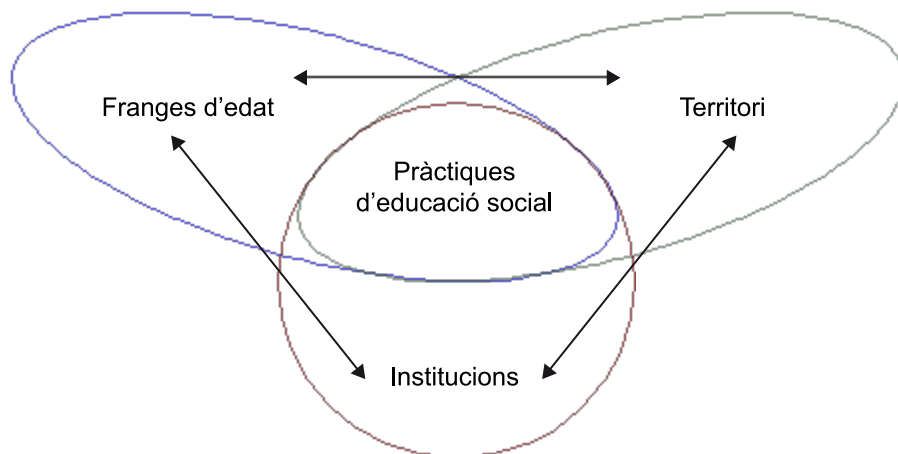
- Amb referència a problemàtiques socials: drogoaddicció, maltractament infantil, desocupació laboral, violències...
- Amb referència a les institucions en les quals desenvolupava les seves funcions: centres de serveis socials, presons, pisos tutelats...
- Amb referència a categories poblacionals: delinqüents, dones, menors en risc, tercera edat...
- Amb referència a àmbits d'intervenció: inserció laboral, protecció a la infància, justícia juvenil, toxicomanies...

Si convenim que l'eix que ha de definir els camps d'acció de l'educació social ha de girar entorn de la denominació mateixa de la pràctica, és a dir, que aquest eix ha de ser l'educació, alguns dels camps assenyalats, tot i mantenir un treball d'acció social, no els podríem considerar estrictament d'acció social educativa.

Una sistematització actual que reculli la tradició d'aquestes classificacions, però que alhora també expliqui les noves possibilitats i nous plantejaments de les pràctiques d'educació social, es podria basar en la consideració educativa entorn de diferents franges d'edat, proporcionaria una manera diferent d'apropar-se als camps de l'educació social, i permetria una articulació entre els subjectes i les institucions del territori. És a dir, si considerem que totes les categoritzacions representen adscripcions a models d'acció social i educativa i conformen models professionals i formatius, el nostre plantejament intenta promoure la conformació del camp de l'educació social a partir de les articulacions entre les franges d'edat en les quals dirigeix la seva activitat, el territori i les institucions de la societat civil i de les administracions públiques.



Figura 2. Les pràctiques d'educació social: interseccions i articulacions



Això implica dues qüestions fonamentals per a l'assumpció dels reptes actuals de l'educació social:

1) Per una part, deixar de banda la categorització exclouent que implica establir que l'educació social és una pràctica educativa tan sols per a determinades categories poblacionals. Ben al contrari, es tracta de promoure una educació social que prevegi les diverses possibilitats socials de l'educació en marcs amplis i no subjecta tan sols a dificultats i problemàtiques.

2) Per una altra, es potencia una educació social en termes d'oferir trajectes i recorreguts particulars i de promoure els ancoratges socials des de la lògica dels drets i deures de ciutadania.

Per tant, l'educació social del segle XXI es troba davant del desafiament que representa que no adscriguin les seves funcions a àmbits o categories contextuals *prêt à porter*, sinó que ofereixi una obertura al social en el marc del que és educatiu. Des d'aquesta lògica, l'educació social amplia el seu camp a diferents institucions, serveis, programes i projectes que són susceptibles d'un treball educatiu que garanteixi i promogui la participació cultural, social i democràtica del conjunt dels ciutadans.

## 2.2. Polítiques educatives, polítiques socials i educació social

El recorregut contemporani de les pràctiques d'educació social ha estat unit en gran manera, al nostre país, als serveis socials. Tal com ens aporta Teresa Montagut, hi ha dues accepcions clarament diferenciades a l'hora d'abordar la qüestió dels serveis socials. D'una banda, remet, en el seu sentit ampli, a

"[...] aquel conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, políticas de ocupación y servicios personales –o servicios sociales, en sentido estricto."

(Montagut, 1997, pp. 187-188).

Per la qual cosa *serveis socials* equivaldrien a *política social*. En canvi, el sentit estricte dels serveis socials

"[...] se refiere a los ámbitos de cobertura de aquellas políticas que atienden problemáticas ya sea con determinadas necesidades individuales como, por ejemplo, servicios a la infancia, la adolescencia, la vejez, las deficiencias, las drogodependencias, o con problemáticas que presentan determinados colectivos, por ejemplo, situaciones de pobreza, de marginación o de problemas étnicos y todas aquellas necesidades de asistencia que de ellos se derivan."

(Montagut, 1997, pp. 187-188).

En aquesta doble accepció es juga l'actualitat de les polítiques, els serveis i les institucions d'atenció i educació social. D'una banda, aquestes s'inclouen en l'accepció de política social. Tanmateix, en l'estructuració i sistematització de la política social, l'atenció i educació social pertany als serveis socials en sentit estricte. Aquestes significacions no tindrien més importància si no fos pels efectes socials que estableix la seva consideració.

Així, recordem les dues accepcions que Montagut atorga als serveis socials (com a política social i com a atenció a les problemàtiques socials). En el cas espanyol, ens trobem amb una política social que, lluny d'incloure qüestions socials en un sentit ampli, ha reduït les seves accions polítiques a l'atenció de grups socials determinats. Aquesta concepció reductora de la política social ha obert una bretxa important entre els serveis socials i la resta de prestacions, com l'educació. Aquest fet, lluny de significar tan sols una qüestió organitzativa de l'estat, respon a la concepció de les polítiques socials. Aquestes s'han acabat convertint en polítiques compensadores, assistencials i atenuants, allunyades d'una consideració política de les situacions que atén.

Aquesta atenció social a diferents problemàtiques, sota aquesta clau, és una qüestió intrínseca a la política social. No representa tan sols una atenció a una problemàtica aïllada d'un col·lectiu determinat, sinó que no la podem entendre separada de la concepció d'un estat social i democràtic de dret, "una de cuyas características es la importancia que en él ocupa la Política Social" (Perdomo, 1986, p. 286). El marc constitucional que neix el 1978 promulga una política social com a garant de la justícia i la igualtat social de tots els ciutadans. Tanmateix, tot i el canvi de rumb que opera en la seva consideració política, la seva implementació continua contenint moltes de les marques de les polítiques assistencials i benefactores d'èpoques passades.

Vistes aquestes conseqüències, es fa evident assenyalar que els serveis socials en sentit estricte són els que marquen la pauta de les polítiques socials actuals. Una mena de separació d'"el que és per a tota la població" d'"el que és per a certs sectors d'aquesta". Aquesta sectorització ha representat, per tant, estigmatitzar el desenvolupament de les pràctiques socials i, amb aquestes, els professionals encarregats de dur-les a terme.

### Lectura complementària

Respecte del tema de les polítiques socials, podeu llegir l'obra següent:

T. Montagut (2008). *Política Social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.

L'emergència de l'educació social en el camp dels serveis socials ha obert una porta en termes d'aportació d'una mirada educativa a les qüestions socials. Una oportunitat d'afegir un plus que distancii els elements estigmatitzants i dirigeixi els seus objectius a l'horitzó de la promoció cultural dels individus que atén. Treballar en sentit contrari significa "més del mateix" que, com hem vist, ha acompanyat el camp de la protecció social al llarg de la seva història. Ja hem advertit i assenyalat que la qüestió no és que al llarg de la història no s'hagi significat el treball educatiu en l'atenció social.

El que fa d'aquest moment una gran oportunitat és que les tres instàncies que farien possible posar en primer pla l'educació en el camp de les problemàtiques socials, històricament apartades dels beneficis educatius, es troben en un pla d'aproximació:

- Un **cos de professionals** amb una formació específica centrada en l'educació: els educadors socials.
- Un **cos acadèmic** que investiga i produeix en relació amb les pràctiques socials i educatives: la universitat.
- Un **cos tecnicopolític** de les administracions públiques que introdueix les possibilitats de l'educació social en les pràctiques: dotació de llocs de treball específics per a educadors socials, promulgació de lleis en què es té en compte l'element educatiu i impulsor de la creació o refundació d'institucions que tenen l'encàrrec d'atendre, però també d'educar.

Aquest grau d'aproximació el llegim en termes de consideració prèvia. És a dir, les tres instàncies han llegit la importància de l'educació en el camp social, i tanmateix també es veu en aquestes pràctiques que els paràmetres de lectura són diferents. Vegem breument el grau d'aproximació a l'educació de cada una d'aquestes instàncies en el camp de les pràctiques socials i educatives.

Pel que fa als educadors socials, s'albiren posicions que van des de la instauració perpètua de la queixa davant d'uns serveis que no han acabat de definir les seves funcions en termes educatius, fins a la reivindicació crítica de les polítiques públiques que els sustenten, passant per les demandes de més recursos econòmics i materials. Certament, totes aquestes qüestions tenen vigència, però cal poder-les centrar respecte a la praxi educativa. Les propostes de formació continuada, de supervisió educativa dels equips de professionals i la creació de grups d'investigació i treball en educació social van en aquesta línia. Es fa necessari, vista l'empenta de l'actualitat que hem anat veient en els mòduls

precedents, un professional disposat a continuar formant-se, a preguntar-se sobre les seves pràctiques i a propiciar la construcció d'eines educatives que permetin dotar a l'educació social d'un caràcter pedagògic.

Quant a la universitat, al cos acadèmic, ja hem assenyalat el requeriment de connectar-se amb el món professional. Afegirem la necessitat de sotmetre constantment a estudi, reflexió i anàlisi crítica els models vigents d'educació social en les institucions d'educació social, les polítiques públiques actuals i els models de formació dels futurs professionals. La promoció, però també la provocació, de l'estudi, representa un verdader desafiament. Més, encara, en aquests moments de convergència europea dels estudis superiors, en els quals l'educació social com a oferta de titulació s'ha equiparat a altres titulacions amb més tradició en el camp social i educatiu. Finalment, cal indicar que és responsabilitat també de la universitat estendre ponts entre la pedagogia social i l'educació social. En altres paraules, aproximar la mirada educativa a les pràctiques, fer-la present en els continguts formatius i promoure-la davant els imperatius actuals que desvien l'atenció a la medicalització, psicologització i control de sectors socials desprotegits.

Aquestes últimes consideracions són les que impregnen l'actualitat de les polítiques socials. Si bé des mitjan dècada dels anys vuitanta del segle XX, aquestes polítiques van proposar i van emprendre un canvi estructural dels serveis i institucions (lleis, reglaments, titularitat de les institucions, professionals, introducció del que és educatiu, objectius, continguts, etc.), el cert és que els inicis del segle XXI han representat una mena de retrocés en aquesta concepció, i s'han fet propostes, de vegades, vuitcentistes: el tractament de les poblacions com a perilloses, la necessitat de contenció (física i psicològica) de nens i adolescents acollits, la medicalització, les posicions neohigienistes en nom de la prevenció social... En definitiva, els intents actuals de les polítiques socials no van en la direcció d'una aposta educativa en sentit estricte, sinó que més aviat donen a aquesta un lloc residual. És significatiu, tanmateix, com les implementacions d'aquestes polítiques socials han trobat en una educació social d'acord amb aquesta visió una articulació profitosa, una possibilitat de revestir d'educatiu allò que no ho és.

Davant d'aquest escenari, l'aproximació d'aquestes tres instàncies dista de ser llegida en termes de convergència. Som conscients que algunes qüestions assenyalades poden ser interpretades com a estructurals i d'alteració molt complexa, però la convocatòria per a procurar un treball educatiu, amb veritables efectes de promoció cultural de les poblacions ateses en els serveis i institucions d'educació social, esdevé urgent. I en aquest propòsit han d'estar involucrades totes les agències socials i educatives.

#### Lectures complementàries

En relació amb la prevenció com l'antídote als mals actuals, podeu llegir els treballs següents:

V. Núñez (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

V. Núñez (2005). Participación y Educación Social. A *Actas del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Educación Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos*. Uruguay: Montevideo.

### 3. L'educador social com a agent educatiu

#### 3.1. Algunes fites professionalitzadores o la construcció d'una professió

El reconeixement acadèmic de l'educació social es projecta, òbviament, en l'aparició de l'educador social com a professional format en una sèrie de coneixements que el capaciten per exercir la professió en el camp social i educatiu. Els treballs de Sáez (1994, 1996, 1998, 2003); Sáez, Campillo i Bas (2004) i Sáez i García Molina (2004, 2006) sobre els processos de professionalització de l'educador social i l'estudi comparatiu de professions socials de Riera (1998), ens aporten una gran varietat d'elements d'anàlisi, i representen l'inici d'un esperat recorregut per la història de la professió i les seves implicacions actuals en els reptes educatius que se'ns plantegen.

##### Un gran elenc d'autors

A banda dels autors esmentats, no podem deixar d'assenyalar que, a causa de la necessària sistematització, investigació i treball continu d'actualització, són molts altres els que s'han encarregat (o ho fan en aquests moments) de diferents qüestions relacionades directament amb la professió d'educador social. Destaquem-ne, doncs, alguns –i som conscients de la impossibilitat d'esmentar-los tots–: les aproximacions a l'ètica professional de Caride (2002), els assenyalaments sobre les arrels contemporànies de l'educador social de Núñez (1990, 1999); l'acostament a la professió mitjançant les seves pràctiques de Romans, Petrus i Trilla (2000), Petrus (1989, 1993, 1997), March (1998), Julià (1998)...

Paral·lelament a aquesta activitat acadèmica es destaca la tasca dels professionals mateixos per mitjà de la creació de les associacions professionals d'educadors socials, primer, i dels col·legis professionals després. Les tasques empreses per aquests col·lectius han representat en algunes comunitats autònomes la posada al dia de la figura professional; en d'altres, l'emergència d'aquesta com a professió diferenciada d'altres amb més tradició en el camp social; i en el conjunt del territori espanyol, el reconeixement laboral i la interlocució amb els agents de les polítiques socials i educatives.

El fet de destacar aquestes aportacions (tant les acadèmiques com les del col·lectiu professional) prové de l'interès que continua suscitant el paper de la professionalització una vegada passat el moment inaugural de la dècada dels anys noranta. La hipòtesi que manegem sobre això se sosté en dues apreciacions articulades per l'eix mateix: la **formació**. D'una banda, després de l'assentament inicial dels eixos que fonamentaven la figura de l'educador social i el reconeixement legal de les seves funcions, continua existint (o ha reviscolat), a parer nostre, una desconexió destacable entre el camp acadèmic i el camp professional. El resultat d'aquesta incideix, en més o menys mesura, en la consideració social de la professió. N'hi ha prou, com a exemple, que després del procés professionalitzador emprès amb l'aprovació de la diplomatura i les habilitacions professionals per a exercir la funció, l'aparició de cate-

##### Lectures complementàries

Sobre el tema de la desprofesionalització, podeu llegir els treballs següents:

J. Sáez Carreras (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.

J. García Molina (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

gories com "ajudant d'educador", la recuperació del "monitor" o les qüestions no resoltes sobre el paper del voluntariat social, ens apropen elements desprofessionalitzadors (utilitzant la terminologia de Sáez, 2003). Un acostament a desprofessionalitzar la pràctica connectat amb la formació, ja que si bé és sabut (o acceptat) que aquestes altres figures no tenen el mateix nivell formatiu que els educadors socials, sí que estan accedint a llocs professionals del mateix nivell laboral. Paral·lelament, també es produeix la subcontractació d'educadors socials en aquestes categories laborals inferiors producte de la creació de titulacions en cicles formatius com el d'"integrador social". Quelcom d'acceptació implícita d'"una educació social en la que cualquier persona con «valores y algo de experiencia» pueda educar" (García Molina, 2003, p. 120) persisteix en el procés emprès per a la professionalització dels educadors socials.

Una segona apreciació és la referida a la **construcció d'un marc professional**. En un primer moment es va sustentar, bàsicament, en la remuneració econòmica i el reconeixement de la tasca per part de les administracions públiques. El moment actual requereix un pas endavant que aprofundeixi en el procés professionalitzador. Encara que té una connexió, de nou, amb la formació tant inicial com continuada, la convocatòria implica molt més la **producció teòrica** dels professionals de l'educació social. Aquest plus a la construcció professional requereix sorgir de l'ensopiment que produeix haver aconseguit un estatus de titulació universitària i que en els contractes laborals aparegui imprès, en l'apartat de categoria professional, el concepte *educador social*. El prestigi d'una professió demanda més investigació, però també més compromís amb la producció teòrica de les pràctiques que els educadors socials fan, i també un marc de col·laboració més estable entre el cos acadèmic i el professional.

La primera etapa de professionalització ha estat necessària per diferents motius. És hora d'inaugurar un segon moment. Els efectes, si no, de l'esborrament a aquesta crida s'arribarien a concretar en el següent:

- **L'operativització de l'educador social**, un professional, que es converteixi en simple aplicador de tècniques i en un operari sense substrat crític.
- La **separació entre pedagogia social i educació social**, no en termes epistemològics, sinó en nom del corporativisme. Una mena de circumscripció de la teoria i la pràctica de l'educació social allunyada de la seva articulació intrínseca. És a dir, deixar la teoria per a la universitat i mirar-la amb recel, "allunyada de la pràctica"; i una pràctica professional en l'imaginari ingenu de ser l'única coneixedora dels problemes de la realitat.
- La **desprofessionalització**, per tal com no hi haurà diferència entre les funcions que exercirà un graduat en Educació Social, un acreditat com a "ajudant d'educador social" o un voluntari social, a banda del sou que percebrà. L'element diferenciador requereix la seva configuració entorn del saber de l'educador social.

Ens consta que aquest segon moment s'ha començat a posar en marxa a partir dels treballs fets en el V Congrés d'Educadors Socials fet a Toledo l'any 2008. En aquest congrés es va produir la presentació d'un marc necessari per a aprofundir en les qüestions assenyalades. Ens referim als documents professionalitzadors, que inclouen la definició d'educació social, el catàleg de funcions i competències de l'educador social i el codi deontològic de la professió. Tots representen un avenç interessant en nom de reconsiderar el paper de l'educació social i dels educadors socials en la societat actual.

### 3.2. La funció educativa de l'educador social

"La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás."

(Hannah Arendt, 2003, p. 201).

Els recorreguts històrics del lloc que actualment ocupa l'educador social en les pràctiques d'educació social han anat en correlació amb les diferents consideracions que han tingut les polítiques públiques de l'individu amb qui s'ha de treballar.

Així, podem preveure les figures següents:

Taula 1. Evolució de la funció educativa de l'educador social

Períodes polítics	Polítiques de tancament (edat mitjana - segle XIX)	Polítiques assistencials (final del segle XIX)	Polítiques socials (segle XX)
Subjecte	Subjecte de la correcció	Subjecte de l'assistència	Subjecte de la protecció
Figura	<b>Vigilant</b>	<b>Zelador</b>	<b>Educador</b>

Vigilar, vetllar, educar: sens dubte, funcions diferents emanades dels encàrrecs corresponents a les conjuntures polítiques i socials de cada època. Si bé deixem un estudi històric més en profunditat d'aquesta figura en les institucions d'atenció i educació social per a altres treballs, detindrem la mirada en l'anàlisi del lloc que s'obre amb l'inici de les polítiques socials del final del segle XX i els reptes a què ens convoca aquest inici del segle XXI. No obstant això, el motiu pel qual s'han assenyalat les tres figures és la necessitat, que considerem oportuna, que tinguin presents les marques històriques que incideixen en el lloc de l'educador. El propòsit subjacent és calibrar certes configuracions (perfils, funcions i competències) del professional de l'educació social que ocupa aquesta plaça; i de la sèrie de tasques, accions, límits i abasts del treball que se'n deriven.

Diferents variables han conformat la implantació creixent de la figura professional de l'educador social al territori. Entre aquestes podem destacar la promoció i ampliació de tasques específiques que s'han de desenvolupar, el reconeixement social progressiu i la reflexió entorn del camp d'actuació, o la intensificació de l'estudi de les pràctiques i els desenvolupaments teòrics i me-

totològics de l'educació social. Així doncs, el panorama entorn d'aquest assentament de l'educador social ha anat demanant l'acostament gradual de les administracions públiques, dels col·legis i associacions professionals i de les universitats per donar compte del treball dels professionals de l'educació social. Això ha representat un considerable nombre de llistes, quadres i classificacions que han anat construint el lloc social i professional de l'educador social però, sobretot, ha significat dotar d'un complex entramat de relacions entre les funcions que s'han de dur a terme, els perfils necessaris que les garanteixin i el disseny de la formació que asseguri tot l'anterior.

Com dèiem, totes aquestes aportacions des de diferents instàncies han representat avenços destacats per tal com han promogut la reflexió entorn de quin treball té assignat l'educador social. Ara bé, també és necessari assenyalar que tal abundància ha subsumit la **funció educativa** de l'educador social, i que en alguns aspectes ha representat la seva dilució. Es pot destacar, tanmateix, que estan apareixent últimament propostes per a redirigir aquesta qüestió. Entre aquestes en volem destacar dues que estan implicant aportacions en el sentit de recuperació i promoció de la funció educativa. Respecte a la primera, el treball fet per la Comissió de Definició d'Educació Social d'ASEDES, cal destacar l'aposta ferma per l'educació. És a dir, són les intencions educatives les que originen i impulsen una consideració específica de l'educador social. Les funcions que es promouen des d'aquesta plataforma són les següents:

Taula 2. Funcions dels educadors socials

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

Font: *Documentos profesionalizadores*, ASEDES.

### Propostes sobre la funció educativa

**a)** Catàleg de funcions i competències, fet per la Comissió de Definició d'Educació Social d'ASEDES (Associació Estatal d'Educació Social), i que després d'un llarg procés de discussió entre els diferents col·legis i associacions professionals d'educadors socials s'ha aprovat el 16 de juny de 2007.

**b)** La proposta de GRES (Grup de Recerca en Educació Social) s'ha centrat en la creació de TreS (Taula per a la Reflexió en Educació Social), que fa dos anys que funciona, i en la qual participen nombrosos educadors socials de diferents pràctiques amb l'objectiu d'analitzar i aprofundir entorn dels reptes i desafiaments de la professió.

### Enllaços recomanats

Podeu consultar els webs següents:

- ASEDES.
- GRES.
- Grup de Psicoanàlisi i Pedagogia (ICF).



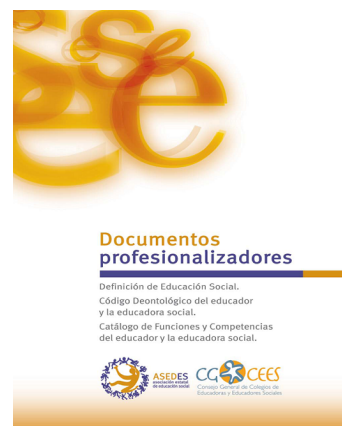
Així mateix, encara que des d'una altra perspectiva de treball, GRES ha promogut la discussió sobre les pràctiques educatives, articulades amb l'encàrrec social i la posició professional resultant de les lectures d'aquest encàrrec. Així, la introducció d'aquesta anàlisi implica delimitar la funció educativa i dotar-la de significat en el magma dels encàrrecs socials.

Aquestes aportacions, al costat d'altres, representen un gir en la construcció pedagògica del treball que desplega l'agent de l'educació social. El punt de partida comú d'aquestes concepcions se sosté entorn de dues qüestions:

- D'una banda, la funció educativa en educació social s'ha hagut de construir, no està determinada. Per tant, convé preguntar-nos si l'exercici d'aquesta funció és reclamada o si, tan sols, remet a una opció professional, intel·lectual o ètica.
- D'altra banda, aquesta construcció partint de què s'ha fet i, sens dubte, com es planteja el manteniment de la funció educativa.

En parlar de l'educació social com una professió social i educativa, s'està tendint a donar per fet que la denominació mateixa d'*educador* ja confereix les característiques pròpies per exercir la funció educativa. És a dir, que amb fer i dir el que se li suposa a 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 actualment per a exercir la funció educativa (en tot el camp educatiu), i els problemes endèmics en l'exercici de la funció educativa en el camp de l'educació social (per la història mateixa del camp i per la construcció professional).

Lluny de sospesar la idoneïtat de la capacitació aptitudinal i actitudinal dels educadors socials en relació amb el desenvolupament del seu treball, ens hauríem de preguntar pel lloc que es conforma (amb els seus límits i els seus abastos) a partir de la professionalització de l'educador social i, més enllà, de què dotem aquesta figura perquè s'allunyi (ara definitivament) de les funcions vigilants i repressores que tenia abans. Sembla que davant la figura asilar de les polítiques de tancament o l'assistent de les polítiques assistencials, el lloc que les polítiques de protecció han ideat i conformat per a la figura professional que rep l'encàrrec social és el d'un educador model. El *saber ser*, *saber estar* i *saber fer* (implementat a partir de les propostes de l'Informe Delors, 1996, de la UNESCO) esborra una dimensió facultativa d'aquell que pretén exercir la funció que apareix com a diferenciadora de la resta de professionals del camp social: la funció educativa. La dimensió que s'esborra després de la dilució que es produeix en establir perfils de caràcter personal és una dimensió clàssica, i



Portada de *Documentos profesionalizadores*.

potser per això abandonada: la dimensió del saber. No podem sinó recuperar les paraules del mestre Lorenzo Luzuriaga, que retornen en aparèixer la figura de l'educador,

"[...] el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica."

(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 constant renovació 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 es necessita mantenir una certa **disposició a saber**.

Si pensem, llavors, 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 següent:

**a) 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, 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 d'aquestes apreciacions es pot 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.

**b) El saber sobre la matèria per transmetre: la cultura.** Com causar l'interès en la cultura sense estar causat per aquesta?, o enunciat d'una altra manera: que difícil és transmetre interès per la literatura i la lectura a un subjecte si l'agent de l'educació rarament s'apropa a un llibre. Això exigeix d'una disposició d'enllaç, de vincle, de llaç amb les manifestacions culturals del que és humà. Renovar l'interès de les noves generacions per les produccions culturals humanes representa per a l'educador la resignificació de les seves adquisicions pròpies. Aquí agafa cos l'exercici de "passar cultura".

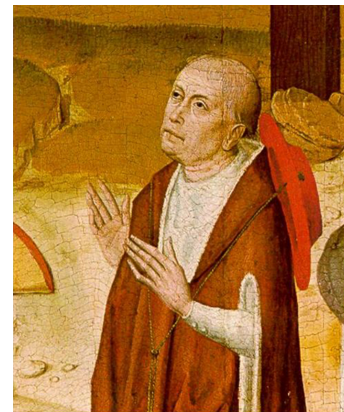


Lorenzo Luzuriaga (1889-1959).



Philippe Meirieu (1949).

Però aquestes dues premisses (que s'han de revisar en cada societat i moment històric), s'han de posar en relació amb una certa disposició de no saber. Això és, habilitar lloc a la *docta ignorantia*, en què a partir precisament d'aquest no saber pot arribar a tenir lloc una posició oberta al coneixement, disposada a consentir i a acceptar que hi ha una quota de no saber sobre els continguts que s'han de transmetre i, sobretot, sobre el subjecte. Una actitud, aquesta, en clara oposició a la presentació de l'educador com un model per seguir, que ho sap "tot" sobre "tot", incloent-hi el que li passa al subjecte. La *docta ignorantia* 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 del que és humà, a incorporar la incertesa que comporta tot acte educatiu.



Nicolau de Cusa (1401-1464).

### **La *docta ignorantia***

Aquesta expressió està recollida del *Diccionario de Filosofía* de J. Ferrater Mora (1994, pp. 927-928, vol. I). Tal com s'hi assenyala, és una expressió coneguda especialment per mitjà de la interpretació de Nicolau de Cusa, que va escriure sobre el tema el seu llibre més famós, *De docta ignorantia* [1440] (2003, p. 41), en el qual escriu:

"[...] ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante."

Repreguem, breument, el concepte d'*educador model* apuntat anteriorment. Hannah Arendt explica no el 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 calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice «Éste es nuestro mundo»."

(Hannah Arendt, 2003, p. 291).

Després d'aquestes reflexions entorn del lloc de l'educador social, aquest es configura no partint d'un perfil caracterial, sinó d'una cruïlla que remet a considerar aquesta figura com un **representant del que és social que ha d'atendre les particularitats del subjecte**.

Un lloc, llavors, complex, sotmès a les pressions dels encàrrecs socials, la disposició pròpia de l'educador i la dimensió subjectiva dels subjectes que atén. És en aquest lloc d'encreuament en què emergeix i en què podem explicar la funció educativa de l'educador social, ja que l'exercici d'aquesta implica un element distintiu davant altres professions del camp social.

No se'ns escapa, tal com hem iterat, la doble dimensió de l'encàrrec social que rep l'educador social. Certament, a càrrec seu hi ha les cures i les atencions que requereixen els subjectes atesos. La hipòtesi que hem desenvolupat i mantingut és que la convivència de totes dues funcions (l'assistent i l'educativa) no

ha de representar el menyscapte de cap. I, per les aproximacions fetes en el camp d'estudi, el diagnòstic actual apunta a un cert buidament de la funció educativa que també influeix de manera directa en la funció assistencial.

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

#### a) Responsabilitat davant 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. Aquesta es troba en un procés constant de construcció, per la qual cosa la responsabilitat a què al·ludim es refereix a un cert estat d'alerta permanent respecte dels pressupòsits pedagògics que sostenen l'acció educativa, ja que "el acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es 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 sosté el treball de l'educador social.

#### **Posició professional**

El concepte de *posició professional* el prenem dels treballs de Tizio (2003, p. 178 i seg.), qui assenyala que després de la posició no tan sols s'inscriu la ubicació de l'agent, els seus pressupòsits i els seus actes, sinó que un aspecte fonamental de la posició és que aquesta configura també els actes. És a dir, que la posició [...] hace referencia a un lugar en un discurso y al Otro al que se dirige (p. 179), i es preveu que hay algo de la posición que escapa al sujeto mismo. Això implica, en termes de responsabilitat, la importància d'estar advertit sobre el lloc que ocupa l'agent de l'educació respecte dels efectes educatius que comporta l'exercici de la funció.

#### b) Autoritat de l'educador

Si bé el concepte d'*autoritat* remet a molts camps epistemològics i són molts els autors que aprofundeixen entorn d'aquesta, el sentit que li atorguem aquí prové dels treballs de Bochenski (1989) i de Bernfeld (2005), en referir-se a l'*autoritat epistemològica* i a l'*autoritat tècnica*, respectivament. Totes dues 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 té un paper important la posició a què al·ludíem, ja que

"[...] la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos."

(Arendt, 2003, p. 279).

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

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

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

"[...] la tarea del educador remite principalmente a transmitir un mundo (sus pautas culturales y sociales) [...]."

(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 sota aquestes claus, la posada en marxa de la funció educativa sol·licita un enquadrament construït entorn del següent:

- **Llegir** les coordenades de l'encàrrec social, per a poder diferenciar i alhora articular cures i 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 nous temps als recorreguts dels subjectes per les institucions, enllaçant-los i modulant-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 "[...] es alguien que tiene algo para enseñar, pero además, lo enseña" (Antelo, 1999, p. 17). Una convocatòria a saber i a voler que l'altre sàpiga; a passar el que s'ha 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, ha estat allunyada de les demandes polítiques de la protecció social, ha estat ofegada en la correcció o en l'assistència, ha estat reconvertida en simple habilitat o en manual d'estil vital. L'aposta pe-

dagògica és arriscar-se perquè l'educació faci acte de presència, a no plantejar la retirada davant de l'empenta del control i la repressió. Complexa tasca, sens dubte. Però si no hi ha risc de perdre, es perd la possibilitat que s'introdueixin vetes educatives en institucions que, per tradició i per constitució, no han tingut desig d'educar.

- **Confiar** que l'aposta s'enquadra en la promesa educativa, esperar i treballar per a la disponibilitat del subjecte a 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 l'exercici de la funció educativa i autoritat tècnica que ho permeti, estem parlant que això s'inscriu 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 finalitzar, tan sols indicarem que un dels compromisos de l'educació social és oferir un lloc a la funció educativa, i només així passaran els temps del simple acompanyament presencial als subjectes, de donar-los l'afecte de què (estem convençuts) manquen, o d'atendre tan sols problemàtiques socials que acaben configurant l'horitzó dels subjectes atesos.

## 4. El subjecte de l'educació social

Possiblement estem davant d'una de les qüestions centrals en pedagogia: discernir el subjecte de les pràctiques educatives. De quin subjecte parlem? Quan parlem de *subjecte*, a què ens estem referint? És igual *subjecte* que *individu*, *persona* o *nen*? La qüestió del subjecte planteja, abans que res, una posició ètica i epistemològica sobre això.

Sens dubte convé assenyalar que el subjecte que planteja un model educatiu és el subjecte de l'educació. Salvant el que a simple vista pot semblar una obvietat, ens detindrem succintament en aquesta consideració que valorem com a crucial per a desenvolupar el propòsit de construir un lloc per al subjecte de l'educació en les pràctiques d'educació social.

Reprenguem aquí Kant ([1788], 1990), autor que, a parer nostre, va plantar les bases per poder abordar la qüestió del **subjecte en l'educació**. Kant distingeix els ordres moral i cognoscitiu en l'individu: el primer per a referir-se a l'àmbit de la voluntat (interioritat del subjecte) i com a tal inaccessible al coneixement i a la coacció (entenen aquí *coacció* en el sentit hegelian de l'exercici d'una violència pedagògica simbòlica), i el segon pertanyent a l'àmbit de l'exterioritat de les accions, i per tant relacionat amb els límits de la realitat.

En aquest sentit, Núñez (1990) inclou el que és social en l'ordre cognoscitiu, i això li permet abordar el lloc de l'educació com a construcció de la socialitat (Núñez, 1990, p. 83). Així, mentre que l'educació pertany a l'àmbit del que és fenomènic, la llibertat d'elecció i el posicionament del subjecte davant la coacció del que és social pertanyen a l'àmbit moral. Això, lluny de representar una trava epistemològica per a l'educació, implica traçar dos punts de partida fonamentals en relació amb el treball educatiu:

1) En primer lloc, l'acció educativa és possible si considerem aquesta doble dimensió kantiana del subjecte (moral i social). Si l'educació és una activitat social encarregada de transmetre sabers i recursos socials, aquesta se centrarà en la dimensió social del subjecte, i desviarà la mirada del subjecte moral, ja que és inaccessible i incoaccionable.

2) En segon lloc, veure la dimensió inaccessible del subjecte evita confusions entre *educació* i *moralització*, i posa en primer pla la necessitat que les accions educatives prevegin l'elecció individual del subjecte. Així, en aquest plantejament educatiu es posen en joc les responsabilitats, la de l'agent (com a agent transmissor) però, també, la del subjecte (posant en joc l'elecció).

### Lectura complementària

Respecte a l'opinió de Núñez de l'educació com a construcció de la socialitat, podeu veure:

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

Aquesta divisió del subjecte atorga una dimensió diferent del paper de l'educació, ja que assenyalava una direcció de les accions educatives que marca en l'horitzó la socialització del subjecte, l'establiment de pautes culturals que li permetin una circulació fluida per xarxes socials àmplies i, sens dubte, l'allunya d'una concepció educativa com a "acción de insistencia sobre el sujeto para que éste cambie" (Núñez, 1988, p. 39), fundada en una mena d'assimilació i dilució de la doble dimensió kantiana.

En abordar la qüestió del subjecte no podem deixar de referir-nos, de manera ineludible, a la necessitat de parlar de subjecte en educació (social). Potser amb els punts de partida assenyalats n'hi hauria prou per a considerar la qüestió en la construcció d'un model de treball educatiu. La consideració del subjecte en educació ens distancia, en un primer moment, de posicions actuals que focalitzen el treball educatiu a partir d'una "sectorització social", i recupera, en un segon moment, la possibilitat de construir altres llocs a diferència de l'assignació social que, per diferents motius, el supediten a recórrer un trajecte ja dissenyat des de les lògiques de control poblacional. En aquesta altra lògica (la pedagògica), el subjecte és una construcció simbòlica resultat de "operaciones de atribución, palabra y acto" (García Molina, 2002, p. 199).

Vista la necessitat d'incorporar la qüestió del subjecte en educació, convé en aquest moment introduir-nos en la consideració del **subjecte de l'educació**. Per a això, recuperem la definició que Violeta Núñez aporta i que serveix de guia per a aprofundir en les reflexions posteriors. Com dèiem, Núñez defineix el subjecte de l'educació com

"[...] aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada."

(Núñez, 1999, p. 46).

Posteriorment, García Molina concreta aquesta disposició a constituir-se com a subjecte de l'educació mentre

"[...] exista una oferta de contenidos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos [además de] espacios y tiempos más o menos estables."

(García Molina, 2003, p. 116).



Totes les aportacions estableixen les coordenades en què ens basem per introduir la qüestió de subjecte de l'educació:

- El subjecte de l'educació com a subjecte social.
- La disposició del subjecte de l'educació a l'adquisició.
- L'existència d'uns continguts culturals per transmetre.
- El sosteniment de l'agent de l'educació de l'oferta educativa.
- Un marc (temps-espai) en el qual les accions educatives es duguin a terme.

Si tenim en compte que la categoria *subjecte social* (en contrast amb la de *subjecte moral*) representa una construcció del subjecte "como efecto de lugar" (Miller, 1987), l'estudi de l'acció política desplegada en l'atenció i cura de les poblacions desprotegides fa emergir la idea de subjecte subjacent.

Moltes de les mesures de protecció social actuals se sostenen entorn de la idea de desemparament social, en què després de les mirades tècniques se succeeixen una sèrie de mesures judicials i socials que decreten el desemparament social i l'assumpció de la guarda o tutela per part de l'estat. El significat *protecció* assumeix aquí aquestes funcions "deixades caure" i estableix (i ofereix) un lloc social en el qual tingui lloc la protecció del subjecte desprotegit. Així, quina és la configuració actual d'aquest lloc?; és a dir, com es conforma el que podríem denominar com el lloc del *subjecte de la protecció*?

### Desemparament social

Devem aquest concepte als treballs de **Susana Brignoni** en relació amb el treball de suport tècnic a institucions d'educació social que es fa des de la Fundació 9 Barris. L'autora planteja les diferències entre *desemparament social* i *desemparament subjectiu*, i situa el primer en el lloc de la resposta social una situació evident de desistiment de les funcions de cura i atenció respecte d'un subjecte. En canvi, el desemparament subjectiu al·ludeix a un

"[...] momento estructural en la constitución del sujeto [...] [como] condición para que un vínculo pueda constituirse."

(Brignoni, 2007, p. 3).

Si atenem el que ja s'ha dit sobre l'encàrrec social, aquesta configuració es fa entorn de l'atenció i l'educació del que ocupa aquest lloc. Tanmateix, convé apuntar la necessitat de contrastar, partint de l'ordenament jurídic, com s'entenen totes dues consideracions. Sense entrar de nou en això, ens detindrem breument en l'oferta d'un lloc que s'entreveu escorat en disposicions relacionades amb la reeducació, la confusió permanent entre prevenció i educació i assenyalaments constants a la necessitat de mesures educatives correctores. Totes aquestes qüestions, certament, ens aporten elements de definició del lloc ofert per a la protecció social, i proporcionen (al seu torn) una imatge dels subjectes desprotegits basada en la mancança, el conflicte i la inadaptació.

### El subjecte com a "efecte de lloc"

Aquesta emergència del subjecte com a efecte del lloc sosté la referència a considerar que les propietats atribuïdes no són inherents al subjecte, sinó que pertanyen al lloc que ocupa aquest (Miller, 1987).

Per tant, el lloc "subjecte de la protecció" sembla constituït per una amalgama d'un "subjecte de la correcció" i d'un "subjecte de l'assistència", i reserva a l'educació un paper preventiu respecte al que es considera un camí (destí) ineluctable: la drogoaddicció, la delinqüència, la no-disposició al treball. Aquesta mena de retorn de l'assistència social i de la correcció (amb fórmules actuals referides a la prevenció social i la contenció física i emocional) impedeix, o almenys, defuig la possibilitat que emergeixi en les institucions d'educació social un subjecte de l'educació, és a dir, disposat a apropiarse els continguts valuosos de la cultura, que el promoció a un altre lloc de la vida social. Sens dubte, aquesta aposta educativa requereix una redefinició de l'oferta social respecte de la protecció, en què l'educació entesa com a oportunitat social ocupi un lloc apropiat als marcs institucionals. Per tant, el proper apartat nua aquesta possibilitat i proporciona alguns elements per a l'emergència del "subjecte de l'educació" en les pràctiques d'educació social.

Així doncs, davant de certa imatge del subjecte, allunyada dels traços que Hannah Arendt (2003) i Philippe Meirieu (1998) han descrit sobre el "subjecte al món", el repte de les pràctiques d'educació social és oferir un lloc "altre" que faci possible l'ocupació per part dels subjectes que atenen. És a dir, es poden orientar les seves (pre)ocupacions a oferir llocs pensats des de l'educació que puguin ocupar el subjecte.

Prèviament a significar aquesta proposta de lloc per ocupar, es poden situar algunes qüestions de partida:

- És possible, doncs, parlar de *subjecte de l'educació* en les pràctiques d'educació social?
- Com es pot construir el lloc de subjecte de l'educació en les pràctiques d'educació social?

Pel que fa a la primera de les qüestions, cal reafirmar la possibilitat que en institucions creades en el seu moment no per a educar, sinó per a exercir modalitats de control social sobre les poblacions desateses, el mandat social actual requereix la presència educativa. I per a això és imprescindible armar la construcció d'aquest lloc. De la mateixa manera, parlar de *subjecte de l'educació* en les pràctiques d'educació social demana l'articulació amb la resta dels elements proposats com a integrants d'un model d'educació social. Així, les seves possibilitats de construcció s'entenen si participen agents disposats a tal construcció, continguts culturals i socials valuosos que promoguin el subjecte i unes metodologies de treball educatiu que garanteixin la transmissió educativa. Això, sens dubte, emmarcat en institucions que incorporin l'educació dels subjectes entre les seves funcions.

### Lectures complementàries

Podeu consultar quina és aquesta imatge del subjecte que proposen Arendt i Meirieu en els treballs següents:

H. Arendt (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

P. Meirieu (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Respecte a la segona de les qüestions plantejades, considerem que les pràctiques d'educació social estan en condicions de posar en marxa l'arquitectura necessària per a construir un lloc i poder-lo oferir. En aquesta línia, llavors, es requeriria:

a) Un model educatiu que articuli les exigències socials del món actual amb els interessos particulars del subjecte, amb la finalitat de possibilitar llaços socials consistents que permetin al subjecte amplis recorreguts pel que és social. En paraules de Meirieu (1998, p. 81) "hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo".

b) La consideració inicial que el subjecte és un enigma per a l'agent de l'educació. Això implica la visió de la dimensió subjectiva, tenir en compte l'opacitat del subjecte (fins i tot per a ell mateix) en una mena d'actualització de l'ordre moral kantianista i allunyar-se de la mitificació a què assistim entorn de la idea d'un subjecte transparent del qual tot ho sabem, fins i tot el que necessita.

c) Partir del fet que el treball educatiu es du a terme amb els subjectes, no amb les problemàtiques socials amb què estan definits.

d) Que l'oferta de treball educatiu representi la posada de marxa d'accions educatives que prevegin les particularitats del subjecte expressades pels seus desitjos, els seus impulsos, les seves capacitats i els seus interessos propis.

e) Que la disposició del subjecte a ser educat preveu el treball per al seu consentiment. Tanmateix, la hipòtesi que llancem es refereix al fet que perquè hi hagi consentiment del subjecte hi ha d'haver el consentiment de l'agent, és a dir, l'educador ha de consentir a educar, s'ha d'autoritzar a exercir la funció educativa.

Aquestes premisses caracteritzen el lloc ofert, si bé estableixen els recorreguts diversos que cada subjecte farà en el trànsit per la institució.

Vegem un exemple, en relació amb una de les pràctiques d'educació social en el camp de la protecció a la infància. En una publicació recent, un grup d'educadors socials assenyalava dos temps en la consideració i construcció del subjecte de l'educació en un centre residencial d'acció educativa (CRAE): parlen d'un primer moment, "**del cas al nen**", que fa possible un segon moment que denominen **del nen al subjecte de l'educació**. Aquest relat implica un recorregut possibilitador de l'emergència del subjecte de l'educació en un CRAE. Tots dos temps articulen, alhora que propicien, les consideracions que assenyalàvem com a exigències socials del moment històric i els interessos particulars del subjecte. És a dir, facilitar respostes pedagògiques davant la cruïlla (paradoxal moltes vegades) entre els temps subjectius i els temps socials (entre



Portada de *La inquietud al servicio de la educación*.

aquests els institucionals). La mirada que ens aporta facilita la incorporació, d'una banda, del subjecte a la institució que l'acull i, per un altre, contribueix a iniciar la proposta educativa.

"Del cas al nen", així, implica ultrapassar la idea de nen que recorre els circuits de la protecció explicat per altres ["el niño como propuesta" (Equipo Norai, p. 41)], i es produeix un temps d'espera per a la presentació del nen (més enllà dels informes que l'acompanyen). S'introdueix, doncs, el vector de l'enigma i s'habilita un lloc diferent que se separa de l'estigma (Goffman, 1993). Aquell que arriba a la institució arriba com un cas. No obstant això, és necessari operar una obertura institucional que faciliti la possibilitat que alguna cosa de la dimensió subjectiva es faci present. És a dir, no plantegem obviar la informació, sinó considerar que aquesta informació no explica el subjecte, sinó un cúmul de situacions socials, subjectivades pels ulls tècnics del que decreta l'ingrés del cas en una institució de protecció. Proposem que la mirada institucional es desviï de l'informe envers la sorpresa que ens espera: que el subjecte que es presenta no respon de manera unívoca al que se'n diu en els informes escolars, mèdics, socials o psicològics. Aquesta manera de mirar produeix efectes de realitat en la inscripció del subjecte en la institució.

De fet, veure el nen més enllà del que l'explica remet a establir un temps d'espera, un temps actiu en què passen coses, en què el subjecte es presenta i la institució acollidora procura donar un lloc. Podríem definir aquest temps com un **temps de desnaturalització** del discurs social que acompanya el recorregut d'aquestes infàncies, en què la mirada i també la paraula siguin vehicles d'ofertament de la possibilitat de l'educació, de ruptura amb el que *a priori* es defineix com a *inevitable*.

El segon temps que s'ha d'establir en el treball educatiu, per a possibilitar així l'emergència del subjecte de l'educació, implica que la institució disposi l'ofertament d'aquest "altre" lloc. És a dir, que prevegi un lloc que el subjecte vulgui ocupar per apropiarse el que li pertany, el patrimoni social i cultural, i que pugui així funcionar la possibilitat d'un vincle amb el que és social. "Del nen al subjecte de l'educació" estableix els temps necessaris (moltes vegades superposats i discontinus) per a treballar en relació amb el fet de possibilitar l'emergència dels interessos del nen, escoltar més enllà de les paraules i suscitar el desig d'aprendre.

L'oferta educativa, en aquest cas que ens ha servit d'exemple, remet a un lloc diferenciat, particular i intencionat, més enllà del que es defineix com a *necessitat*; que impliqui un treball d'apropiació del subjecte. Aquest treball, sens dubte, representa una responsabilitat i aquesta, al seu torn, en demana una altra: la de l'educador i l'exercici de la seva funció.

#### Lectura complementària

Trobareu els detalls de l'exemple en el treball següent:

Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa (col·l. "Pedagogía Social").

#### Lectura complementària

Podem ampliar la informació sobre el vector de l'enigma i aquest lloc diferent que se separa de l'estigma en el treball següent:

E. Goffman (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

## Resum

Al llarg de tot el mòdul s'ha pretès oferir una panoràmica sobre les pràctiques educatives en l'educació social. A partir de diferents definicions de l'educació social enunciades des de diferents paradigmes i escoles teòriques, els diferents mòduls han anat considerant les particularitats històriques i epistemològiques d'aquestes pràctiques.

Les propostes sobre un model educatiu, tenint en compte els processos actuals de professionalització en el camp social i el desplegament de les polítiques socials del final del segle XX, són el marc conceptual per a apropar-nos a una teoria de l'educació en les pràctiques d'educació social.

L'agent i el subjecte de l'educació social han servit com a nucli teòric sobre el qual s'ha plantejat la relació educativa, sense oblidar la transversalitat dels continguts i les metodologies educatives. Tot això sostingut en els marcs institucionals de l'actualitat de les pràctiques.

La finalitat subjacent en el contingut del mòdul ha fet referència explícita a la necessitat de (re)ubicar el que és educatiu en unes pràctiques socials provinents d'etapes d'escassa repercussió pedagògica. L'intent de possibilitar noves lectures d'aquest propòsit redunda, sens dubte, en la consideració social i pedagògica del treball social i educatiu del conjunt de la ciutadania.



## Bibliografia

Aichhorn, A. (1925 [1956]). *Juventud descarriada*. Madrid: H. F. Martínez de Murguía. [Edició actualitzada amb pròleg d'H. Tizio (2005). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.]

Álvarez-Uría, F. (Comp.). (1992). *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endimión.

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 (Asociación Estatal de Educadores Sociales) (2007). *Catálogo de Funciones y Competencias del Educador social*.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.

Bernstein, B. (1986). Una crítica de la "educación compensatoria". A W. Mills et al. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Brignoni, S. (1998). Algunas reflexiones sobre la protección a la infancia. *Revista L'interrogant*, 1. Barcelona.

Brignoni, S. (2007). Una experiencia de conversación entre Psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto [document en línia]. Flacso, classe del postgrau Psicoanàlisi i educació.

Caride, J. A. (1998). Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. A *Políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Granada: Universidad de Granada.

Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.

Delors, J. [President de la Comissió] (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Madrid: Santillana.

Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa (col-1. "Pedagogía Social").

Frigerio, G., Poggi, M., et al. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

García Molina, J. (2002). *La protección de menores. Nuevas aportaciones a la construcción de un modelo educativo en el ámbito de los Centros Residenciales de Acción Educativa*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de Barcelona.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Herbart, J. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.

Julià, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. A *I Congreso Estatal del Educador Social*. FEAPES.

Kant, I. (1993). *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.

- Kant, I. (1990). *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- March, M. (1998). Réplica a la ponencia "El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales". *A I Congreso Estatal del Educador Social*. FEAPES.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Miller, J. A. (1987). Acción de la estructura. A *Matemas I*. Buenos Aires: Manantial.
- Montagut, T. (1997). *Servicios Sociales y Educación Social*. A A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Montagut, T. (2008). *Política Social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Núñez, V. (1988). Las pedagogías asistenciales y comunitarias en la Europa contemporánea. *Poder y Control. Revista Hispano-latinoamericana de Disciplinas sobre el Control Social*, 1.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2003). El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. A J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.
- Núñez, V. (2005). Participación y Educación Social. A *Actas del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Educación Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos*. Uruguay: Montevideo.
- Núñez, V. i Planas, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. A A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Ortega Esteban, J. (Coord.). (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Perdomo, J. G. (1986). Asistencia social y Beneficencia: evolución, situación actual y perspectivas. A Diversos autores. *Cuatro siglos de acción social en España*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1989). Formación, perfil profesional y campos de trabajo del educador social. A *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Madrid (20-23 de noviembre).
- Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. A J. Sáez Carreras (Coord.), *El educador social*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Petrus, A. (1994). Educación social y pedagogía social. A A. Muñoz Sedano. *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Petrus, A. (Coord.), (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (1998). La educación social como marco conceptual del educador social. A *I Congreso Estatal del Educador Social*. Murcia (abril de 1995, pp. 73-82).
- Quintana, J. M. (1994). *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. València: Nau llibres.
- Romans, M., Petrus, A. i Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.



- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Sáez Carreras, J. (Coord.). (1994). *El educador social*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sáez Carreras, J. (1996). La profesionalización de los Educadores sociales: algunas consideraciones introductorias. A J. A. López Herrerías (Coord.), *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- Sáez Carreras, J. (1998a). Formación y profesionalización de los educadores sociales: descripción de una experiencia. A *I Congreso Estatal del Educador Social*. FEAPES.
- Sáez Carreras, J. (1998b). El educador social: formación y profesión. A A. Escarbajal. *La educación social en marcha*. València: Nau Llibres.
- Sáez Carreras, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. i García Molina, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- Sáez Carreras, J. i García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez Carreras, J. i García Molina, J. (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J., Campillo, M., i Bas, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 165-211.
- Sarramona, J. i Úcar, X. (1988). Àrees d'intervenció en educació social. *Educar*, 9, 27-35. Barcelona.
- Tizio, H. (Coord.). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Trilla, J. (Coord.). (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ubieto, J. R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.

