

## **Practicum III**

### **Anàlisi de la pràctica educativa**



# Practicum III

---

*Anàlisi de la pràctica educativa*

Jordi Planella  
Segundo Moyano

L'encàrrec i la creació d'aquest material docent han estat coordinats pel professor: Jordi Planella Ribera (2012)

Primera edició: desembre 2012

© Jordi Planella i Segundo Moyano, del text.

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2012

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realització editorial: Editorial UOC

Dipòsit legal: B-33.449-2012

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

**Jordi Planella**

Doctor en Pedagogia (UB) i Director del Grau en Educació Social (UOC). També és Director Adjunt dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Ha treballat 10 anys com a educador social en la protecció a la infància i amb persones amb diversitat funcional. És autor, entre d'altres, de: *Cuerpo, cultura y educación* (2006), *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (2009)

**Segundo Moyano**

Educador social i Doctor en Pedagogia. Professor del Grau en Educació Social de la UOC. Director del Laboratori d'Educació Social (LES) i membre del Grup de Recerca en Educació Social (GRES). Ocupat i preocupat per l'actualitat de l'educació social i per l'acció educativa de l'educador social.



*“Los hombres sólo necesitan en este mundo que otros hombres sean capaces de prestarles atención, rara cosa, muy difícil: casi es un milagro”*

Simone Weil





## Índex

Introducció .....	13
<b>Primera part. L'ofici d'educador social: una mirada crítica</b> .....	17
Jordi Planella	
<b>Capítol I. Sobre el terme ofici i la seva dimensió artesana</b> .....	19
1.1. Introducció .....	19
1.2. Pedagogia i experiència .....	24
1.3. Variacions sobre l'encàrrec i l'ofici dels educadors socials .....	29
1.4. Etimologies educatives: intervenir, educar, etc .....	33
1.5. Intervenció social / Acció educativa: mirades crítiques .....	37
1.6. L'educació com a formació .....	41
<b>Capítol II. Educadors a la recerca del seu ofici</b> .....	45
2.1. L'ofici d'educador poeta en Fernand Deligny .....	46
2.2. Sostenir l'ofici d'educador des de la psicoanàlisi en Bruno Bettelheim .....	51
2.3. Tosquelles i l'educació social exiliada .....	56
<b>Capítol III. L'ofici d'educador com a vinculació amb l'altre</b> .....	63
3.1. El món de les relacions humanes .....	63
3.2. Aspectes generals en les relacions humanes .....	64
3.2.1. El qüestionament de l'altre .....	64
3.2.2. L'acceptació de l'altre amb els seus límits i capacitats .....	66
3.2.3. L'escolta .....	66
3.2.4. La generalització i la personalització .....	69
3.2.5. Funcions manifestes i latents en la relació .....	70
3.2.6. Dinàmica de la relació .....	70
3.3. La comunicació com a base de l'ofici d'educador .....	71
3.3.1. La Teoria de la Comunicació Humana .....	71
3.3.2. Cap a una creativitat en la comunicació educador-educand ..	75
3.4. Apunts sistèmics per a una relació educativa .....	78
3.5. Ser educador: rituals de pas .....	80
3.6. El desenvolupament de la relació educativa segons les funcions de l'educador .....	82

<b>Capítol IV. L'ofici d'educador com acompanyament</b> .....	87
4.1. Els fonaments de l'acompanyament: la projecció de la seva arquitectònica .....	90
4.2. Els professionals de l'acompanyament social .....	100
4.3. L'acompanyant com equilibrista: situacions de risc en l'exercici de l'educació social .....	104
4.4. Sobre els finals de trajecte .....	108
<b>Capítol V. L'ofici d'educador i les seves imatges</b> .....	111
5.1. L'educador «bona mare» .....	112
5.2. L'educador animador .....	114
5.3. L'educador intel·lectual .....	115
5.4. L'educador tècnic del camp social .....	116
5.5. L'educador nodridor d'ànimes .....	117
5.6. L'educador, el caminant infatigable .....	119
5.7. L'educador adreçador dels esgarriats .....	120
5.8. L'educador reparador dels «vehicles espatllats» .....	121
<b>Capítol VI. L'ofici d'educador com un ofici de recerca</b> .....	125
6.1. Situant-me en la pedagogia .....	125
6.2. Topografia de la recerca .....	125
6.3. Variacions sobre el mètode o el treball amb textos en pedagogia ...	127
6.4. Projectes de recerca: entre l'oficialitat i l'alteritat .....	129
6.5. De la idea al projecte i del projecte al text .....	132
6.6. Recerca i universitat: orientacions ètiques .....	133
<b>Capítol VII. Els llibres de capçalera en l'ofici d'educador social</b> .....	137
7.1. L'art de la lectura, la biblioteca i l'educació social .....	139
7.2. El diàleg amb l'Altre: Habermas, Buber i Levinas .....	142
7.3. Lectura de Freire i l'emancipació de les persones en situació de conflicte social .....	146
<b>Capítol VIII. L'educació social: un ofici corporal</b> .....	151
8.1. El cos i l'educació: un tema cultural .....	151
8.2. Formar els subjectes de l'educació social: una qüestió corporal .....	154
8.3. Performativitat corporal .....	158
8.4. Educació social: una pedagogia amb tacte i sentits .....	161

<b>Capítol IX. Un exercici autoetnogràfic d'educació social</b> .....	165
9.1. Sobre la lectura i l'autoreflexió .....	168
9.2. De la dansa, les famílies i l'educació social .....	169
9.3. De l'educador i la seva persona .....	171
9.4. Entrenar(nos) com a persones .....	172
<b>Annex: frases per pensar l'educació social</b> .....	174
<b>Bibliografia</b> .....	176
<b>Segona part. Instruments per a l'anàlisi de la pràctica educativa en educació social</b> .....	183
Segundo Moyano	
<b>Capítol X. D'allò impossible (i possible) en educació social: el treball amb altres disciplines</b> .....	185
Bibliografia .....	192
<b>Capítol XI. El vincle educatiu com eix de les pràctiques en educació social</b> .....	193
Bibliografia .....	201
<b>Capítol XII. Lectura, escriptura i educació social</b> .....	203
12.1. Introducció .....	203
12.2. La lectura .....	204
12.3. L'escriptura .....	205
12.4. L'educació social .....	205
12.5. Llegir i escriure en l'educació social: efectes socials, educatius i culturals .....	207
12.6. Lectura i escriptura en la formació d'educadors socials .....	209
12.7. Per què la lectura i l'escriptura en la formació d'educadors socials?..	213
12.8. Usos de l'escriptura en l'educació social .....	214
12.8.1. Llocs comuns envers l'acte d'escriure .....	215
12.8.2. Escriitures tècnica, científica i narrativa .....	222
Bibliografia .....	237

---

<b>Capítol XIII. El Projecte Educatiu de Centre</b> .....	239
13.1. Uns aclariments previs .....	239
13.2. El lloc del Projecte Educatiu de Centre .....	248
13.3. Proposta d'un índex per al Projecte Educatiu de Centre .....	252
Bibliografia .....	255
<b>Capítol XIV. El Projecte Educatiu Individualitzat</b> .....	257
14.1. El Projecte Educatiu Individualitzat dins del Projecte Educatiu de Centre .....	257
14.2. Dimensions del Projecte Educatiu Individualitzat .....	258
14.3. Estructura i continguts del Projecte Educatiu Individualitzat .....	259
14.4. Decàleg per a la formalització del Projecte Educatiu Individualitzat .....	273
Bibliografia .....	275
<b>Annex 1</b> .....	277
Possibles continguts per a la memòria del Practicum III .....	277
<b>Annex 2</b> .....	279
Aportacions finals per al que queda de viatge... ..	279

## Introducció

Aquests materials docents tenen la finalitat d'oferir un suport al darrer tram de pràctiques presencials dels estudiants del grau en Educació Social. Aquest és un període de culminació d'un recorregut formatiu i, com a tal, suposa també un cert moment de síntesi, d'articulació de coneixements, de recerques particulars i de propostes de futur professional. És per això que aquests materials necessàriament estan vinculats, de maneres i formes diverses, a moltes de les temàtiques, de les situacions i de les propostes realitzades al llarg de la trajectòria d'estudi i de formació. No podia ser d'una altra manera.

El Practicum III és un repte per si mateix. Ara bé, val la pena aclarir que la paraula repte té diferents accepcions, entre les més destacades desafiament i provocació. Així, desafiar i provocar es troben entre les propostes que s'han anat desgranant en aquesta etapa final de la formació. Tanmateix, entre aquestes accepcions, també apareix afrontar. Per tant, assumir els reptes inclou el fet d'afrontar-los. És a dir, els reptes inclouen desafiaments, provocacions i afrontaments. Sens dubte, l'educació social en els moments actuals ha de poder assumir aquests conceptes com a propis, incloure'ls en les propostes educatives, en les ofertes als ciutadans i a les quotidianitats dels treballs en les institucions, els serveis i els projectes.

Davant del moment de la cloenda, sol presentar-se una tendència a continuar camí, a no admetre el final d'un recorregut, a despullar-se de la responsabilitat que suposa assumir el trajecte realitzat. No obstant això, si consentim a l'acte de la conclusió, el tancament es torna obertura en forma d'altres trajectes d'incertesa, apareixen amb renovada il·lusió els preparatius per continuar viatge i per començar-ne de nous. Així, en aquest buit, en aquesta mena de forat es convalida allò que s'ha après, s'interroga allò proposat i s'imposa la parada momentània per al repòs. Apropar-se a concloure en un camp que s'està construint és una tasca complexa, perquè la convocatòria és a continuar fins i tot a risc de patir el desbordament. Ara bé, si la lectura de la conclusió procura deixar les suficients esclatxes per seguir mirant, per seguir encastant falques, el procés es torna del tot necessari.

A aquest efecte, llavors, es construeixen aquestes conclusions, amb l'afany i l'obstinació de no donar la tasca per liquidada sinó de simplement començada, i amb les garanties que atorga la intenció de seguir insistint al voltant dels temes que han transitat tot el vostre recorregut com a estudiants. Per tant, sense deixar de pensar que no ha acabat, les conclusions tenen la pretensió de la proposta i de donar compte del trànsit que ha suposat. L'ofertament es fa present.

Abans d'endinsar-nos en la lectura i el treball amb els materials, considerem important contemplar uns quants aspectes que ens assenyalava Núñez (2002: 39-40)<sup>1</sup>, pel que fa a la formació dels educadors socials en particular i a la relació entre formació i exercici professional:

1. La formació universitària és una construcció específica. Per tant, no pot donar compte del conjunt de la societat, de les complexitats i diversitats, de ls canvis socials, de totes les dificultats i de les articulacions possibles. És a dir, a la universitat un fa el seu recorregut formatiu, però ha d'intentar de no confondre'l amb una adequació a la societat, ja que suposa una tasca inviable en tant que allò social és molt més complex que el retall que es fa en una proposta de formació.

2. En el món universitari existeixen interessos propis, tradicions, lluites de poder, formes de funcionament vinculades a una lògica científica i, en ocasions, *cientista*. Diu Núñez (*op. cit.*: 39): «És sempre en relació a aquest tamís que [la universitat] tradueix i implementa tant les demandes i les pressions socials com les qüestions pròpies de l'exercici professional dels seus estudiants»<sup>2</sup>. Això és, proposa una formació determinada en un moment concret amb la preeminència de la mirada universitària. Aquest aspecte és fonamental per mantenir una distància òptima entre la proposta formativa i el mapa actual de les possibilitats professionals.

3. En aquest sentit, doncs, l'autora proposa una clara diferenciació entre la formació dels professionals i el seu exercici professional: «la formació inicial dels professionals té una especificitat que la diferencia de l'exercici professional. Hi ha un desfasament estructural entre el coneixement institucionalitzat per a la seva transmissió i el coneixement social acumulat del que es disposa» (*op. cit.*: 39). Això el que suposa és que, per molt actualitzat, sistematitzat i organitzat que es presenti el coneixement universitari, ha requerit un procés d'elaboració més lent. En altres paraules, el futur professional necessita incor-

---

1. V. Núñez, (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

2. Traducció pròpia del castellà.

porar sabers i recursos conceptuals que només els pot proveir la instància formativa, en tant que ha realitzat el procés adequat de reflexió i de sistematització. Però, a la vegada, hi ha una part considerable del coneixement que tan sols emergeix en el moment de l'exercici de la professió. Allò que s'anomena en castellà «los gajes del oficio».

Aquests «gajes» no es transmeten en la formació inicial universitària: es voegen, es proposen, s'analitzen, però fins que un no se situa davant la pràctica, davant l'exercici de la seva responsabilitat, davant la demanda de l'altre, no es posa en marxa l'ofici d'educar i d'atendre.

Aquests materials del Practicum III estan organitzats en dues grans parts. La primera part, escrita per en Jordi Planella, es vincula de manera directa amb l'anàlisi d'aquest ofici, amb la posada en marxa de la professió d'educador social, en aquells elements que l'autor considera imprescindibles per afrontar les qüestions pròpies de l'ofici d'educador social.

En canvi, la segona part, d'en Segundo Moyano, ens posa davant d'alguns instruments que poden ser d'utilitat per tal d'exercir aquest ofici. És a dir, aquelles qüestions tècniques que, d'una manera o altra, formen part de l'exercici professional.

Per acabar, tal com Graciela Frigerio va proposar en la conferència de clausura del VIè Congrés d'Educadors Socials a València al maig de 2012, a la nostra professió exercim l'ofici. Per tant, és també una tasca artesanal perquè educar és resistir, interrompre i inaugurar, tenint en compte que és un fer obert al saber.

**Segundo Moyano**  
**Jordi Planella**





## Primera part

### L'ofici d'educador social: una mirada crítica

Jordi Planella

Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias. [...] Esta es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

Ph. Meirieu, *Frankenstein educador*, p. 70

Ningú no és una illa sencera en si mateix; cada home és un tros de continent, una part de la terra. Si el mar arrabassa un terròs de terra, tota Europa queda disminuïda, com si fos un penyal, com si s'endugués la casa dels teus amics, o la teva pròpia. La mort de qualsevol home em disminueix perquè estic lligat a la humanitat; i per tant no preguntis mai per qui toquen les campanes; toquen per tu.

John Donne



## Capítol 1

### **Sobre el terme ofici i la seva dimensió artesana**

En la pràctica educativa cotidiana, no ahistórica ni universal, son importantes los actos de compartir, dudar, considerar, investigar, sentir..., que llegamos a realizar en cualquiera de las etapas que caracterizan los procesos de intervención educativa, desde el diagnóstico hasta la evaluación.

Juan Sáez (1999), «Modelos comunitarios. El enfoque comunitario», a J. Ortega (1999), *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel

Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja, necesariamente, escapar, como algo estimulador, el poder inmediato de la creación... La misteriosa tiranía de la idea de profesión es la más profunda de estas falsificaciones. Lo que tiene de más terrible es que todas ellas llegan al centro de la vida creadora, aniquilándola... Desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, porque no se trata de consagrarse a un saber que aleja del camino de la seguridad burguesa.

Walter Benjamin

#### **1.1. Introducció**

*Educar*, un terme tan utilitzat i tan difícil de comprendre. Tractat i maltractat per tots aquells que escriuen i parlen de les seves característiques i realitats. La majoria d'autors que reflexionen i escriuen sobre l'acció que duen a terme els educadors socials empen de manera majoritària el terme «professió». Començant pels noms constitutius dels Col·legis professionals (a Catalunya Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya) i acabant pel títol de moltes publicacions que hi fan referència directa, el terme professió apareix com a nuclear i central<sup>3</sup>. A la llei de creació del CEESC es deia el següent:

L'educació social és una professió que respon a determinades necessitats socials a les quals dona solució amb actuacions específiques. El reconeixement acadèmic i formatiu de l'educació social es va articular a partir de L'APROVACIÓ, l'any 1991, del Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost, que feia el disseny curricular

---

3. En el cas del CEESC la paraula professional no surt, però de forma constitutiva el que es ressaltava (i se segueix fent) era la professió d'educador social.

de les formacions per a la diplomatura universitària d'educació social. La societat catalana s'ha anat plantejant actuacions i serveis educatius cada vegada més amplis en el camp social. Aquest fet correspon a l'aplicació dels principis constitucionals d'un estat democràtic, social i solidari, en la qual ha sobresortit la voluntat política de l'Administració de la Generalitat d'incidir i d'actuar en els problemes socials. És en aquest context que la societat reclama la incorporació de noves professions i en el camp de l'educació s'han generat reflexions conceptuals i noves pràctiques com a respostes als nous problemes de la societat contemporània. La societat ha fet un encàrrec social als i les professionals de l'educació, la presència dels quals es reclama en l'àmbit de serveis i projectes que van més enllà del sistema educatiu formal i de l'escolarització bàsica. Així doncs, en virtut de les competències exclusives que en matèria de col·legis professionals reconeix l'apartat 23 de l'article 9 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya i de conformitat amb el que estableix l'article 3.1 de la Llei 13/1982, de 17 de desembre, de col·legis professionals de Catalunya, que regula l'extensió de l'organització col·legial mitjançant llei a les professions que n'estan mancades, es considera oportuna i necessària la creació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, per a integrar tots els professionals que, amb la titulació universitària específica d'educació social, exerceixin les funcions que els són pròpies. La disposició transitòria quarta preveu la possibilitat d'habilitació dels educadors i les educadores socials amb una titulació universitària no específica o amb una titulació no universitària específica, i exigeix per a ambdós casos una experiència pràctica, i l'habilitació dels educadors i les educadores que, sense titulació, tenen una llarga experiència i una capacitat professional acreditades degudament<sup>4</sup>.

La dimensió de la professió que estic exposant queda ben clara en l'organització que agrupa als «professionals» de l'Educació Social. Però això no vol dir que no puguem discutir-ho i entrar en determinats matisos. Reconec que és una visió particular meua i el lector no té per què compartir-la, però per mi té més sentit parlar de la perspectiva de l'educació com un art (i en particular com una tasca d'artesanía) que no com una tecnificació (que jo veig més propera a la dimensió del concepte professió). Però aquesta perspectiva té molt a veure amb la concepció mateixa. I sobre aquesta perspectiva que entén l'Educació Social més com un «tacte» que com una «tàctica» ens en parla Yannick Drouard, educador en un centre residencial per a persones amb diversitat funcional. En relació a les possibles funcions (ell diu que mal definides) diu que són:

---

4. Llei de creació del CEESC, 1996.

- tenir cura, juntament amb els residents, de la seva higiene personal,
- fer un seguiment de la compra de la seva roba,
- tenir cura del context de vida individual i col·lectiu,
- assegurar la gestió del seu pressupost,
- proposar i organitzar activitats diverses i estimulants,
- integrar a les persones, en la mesura que sigui possible, al seu entorn proper,
- responsabilitzar als residents de les seves vides, en la mesura possible,
- escoltar i comprendre les necessitats verbals i no verbals,
- respondre les seves preguntes,
- comprendre la seva vida afectiva,
- assegurar la seva protecció,
- preparar els àpats,
- organitzar les vacances,
- coordinar el treball (amb els col·legues i especialistes), definir i fer el seguiment dels projectes individuals,
- ser el nexa entre el centre residencial i el taller,
- preparar les reunions de coordinació,
- ser el nexa amb la família, organitzar el temps de trobada amb la família (quan existeix),
- acompanyar la persona en el moment de defunció dels pares,
- anticipar l'envelliment dels residents i acompanyar-los en el tram final de la seva vida,
- etc. (1999: 26-27).

Es tracta de funcions molt concretes, específiques, que poden compartir molts educadors que treballen en altres contextos i/o amb altres col·lectius (centres de protecció a la infància, centres de justícia juvenil, residències de gent gran, pisos de suport per a persones amb malaltia mental, pisos de majors de 18 anys, etc.), però el que en el fons succeeix (i per a mi és el que dóna sentit a aquesta tasca socioeducativa) és que en veritat el treball de l'educador social està poc definit, és flonjo, tou. Però segurament (i això és una visió ben particular) aquesta dimensió fa que sigui un ofici molt interessant, obert, sense límits gaire preestablerts (aspecte que no agrada a tothom). I justament aquesta mirada poc definida de l'educació fa anys que intenta ser modificada. De l'educació que ja fa anys va passar (de forma majoritària) a ser pensada des de les Ciències de l'Educació (amb aquesta visió més tècnica) i es va abandonar la perspectiva de la Pedagogia (més humanista, més com un art, més filosòfica, en definitiva). Diu Conrad Vilanou en relació a la Pedagogia i a les Ciències de l'Educació:

La pedagogía fue una disciplina que, si bien se institucionalizó universitariamente en el siglo XIX, no alcanzó su máximo apogeo hasta después de la Primera Guerra Mundial. Solo fue entonces cuando las cátedras de Pedagogía penetraron con fuerza en las universidades alemanas y, por extensión, españolas, siempre atentas —bajo la influencia de la filosofía orteguiana— a todo cuanto acontecía en Alemania. No en balde los primeros pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios —como Fernando de los Ríos (1910)— se desplazaron a Alemania para estudiar Pedagogía en su doble corriente herbartiana y neokantiana. La pedagogía —en aquellos años de posguerra— era una cuestión disputada que movilizaba una gran cantidad de literatura deseosa de conferirle un basamento epistemológico riguroso que, en Alemania, después de las oleadas de positivismo decimonónico, se buscó en la tradición hermenéutica de las ciencias del espíritu. En efecto, después de la crisis de la pedagogía herbartiana —acentuada todavía más al finalizar la Primera Guerra Mundial en 1918—, la pedagogía oscilaba entre dos posibilidades tan polarizadas como la pedagogía científico-experimental y el idealismo pedagógico neokantiano. El planteamiento de una pedagogía científico-espiritual procuraba solventar esta antinomia a manera de síntesis en la que se unían los datos suministrados por el empirismo pedagógico y las normas derivadas del idealismo pedagógico, a la vez que deseaba entroncar con la tradición hermenéutica (Schleiermacher, Droysen). De hecho, tal proceso institucionalizador ha sido estudiado por Jürgen Schriewer en su estudio comparado entre Francia y Alemania en el que indica que la pedagogía contemporánea siguió en la Europa continental dos caminos bien dispares: el del empirismo científico-social francés y el de la hermenéutica de las ciencias del espíritu (Dilthey, Flitner) (2003: 279).

Aquesta dimensió més espiritual (en el sentit que dóna Dilthey a les Ciències de l'Esperit) es va veure estroncada per una nova perspectiva, molt més científica i ben allunyada de les humanitats com a marc de referència i més propera a la perspectiva empirista de determinades ciències. I segueix dient Vilanou en relació a les Ciències de l'Educació:

Justamente fue entonces —en 1967— cuando Gilles Ferry proclamó —en un artículo publicado en la *Éducation Nationale*— la «mort de la pédagogie». Con el paso de los años, este mismo autor ha precisado que se trataba de la «mort de la pédagogie dogmatique, faussement savante»<sup>5</sup>. De hecho, se denunciaba que la pretensión de establecer normas por parte de la pedagogía era un resabio autoritario que justificaba unas estructuras jerárquicas de dominación. Se criticaba que los sistemas pedagógicos del nacionalismo, del socialismo e, incluso, del

---

5. G. Ferry, «De la pédagogie aux sciences de l'éducation», *Les Sciences de l'Éducation*, 31, 1-2, 1998, pp. 141-150.

humanismo hubiesen recurrido a conceptos sublimados hasta la trascendencia, tales como «naturaleza», «historia», «destino», «patria», «raza», etc. Mediante llamadas a la conciencia, a la moralidad, al honor, a la fidelidad y al espíritu de sacrificio, se habían generado actitudes de obediencia y sometimiento inherentes a una sociedad autoritario-jerárquica que había perdido su razón de ser después de la Segunda Guerra Mundial. Bien mirado, la pedagogía —al igual que la idea de *Bildung*— experimentaron, en virtud de la absurda barbarie nazista con su exaltación de una «ideología de la muerte», una especie de parálisis: la imagen del holocausto hitleriano iba a influir negativamente sobre la pedagogía (Vilanova, 2003: 285).

Fet i fet ens trobem navegant entre dues aigües:

- per una banda la Pedagogia (recordeu que heu cursat assignatures que al seu nom inclouen el terme Pedagogia —Pedagogia Social, Antropologia Pedagògica—) i que són hereves de la tradició més germànica (a Alemanya la Pedagogia Social, la *Sozialpädagogik*, té una força molt important).
- per l'altra les Ciències de l'Educació, hereves de la tradició francesa. Ja heu vist en assignatures com Història de l'Educació Social, que en els seus orígens tenen un referent clar en la figura de l'*Éducateur Spécialisé* francès.

D'aquesta doble perspectiva en surt la taula següent:

SOZIALPÄDAGOGIK	ÉDUCATION SPÉCIALISÉE
Alemanya	França
Natorp Mollenhauer Nohl	Deligny Tosquelles Salomé

Diu Gaberan que «el treball educatiu té la necessitat de recolzar-se en una ciència, és a dir, un camp de veritats que permeten estructurar la pràctica i fonamentar-la en un material diferent de la convicció o la creença» (2007: 79). Caldria entrar en la precisió, detallada, de quin tipus de ciència concebem i si pensem que determinades epistemologies (que alguns definirien com tobes) encaixen en la idea de Ciència de l'Educació.

Fet i fet, ho vulguem o no, hem de poder navegar entre aquestes dues aigües, per entendre tot allò que el nostre ofici ens demana i requereix de forma àmplia.

## 1.2. Pedagogia i experiència

Més enllà de les dues perspectives, es dibuixen formes concretes de pensar i entendre l'Educació Social. Diu Gómez que «la conversa també ensenya, i una de les evidències irrefutables que et posa davant del nas és que l'experiència de cada educadora i cada educador i la manera com l'entén, com l'explica i com la viu és singular i única, amb particularitats pròpies que no poden sotmetre's a una mera translació a una altra experiència, per molt semblant que sigui» (Gómez, 2012: 26). Comparteixo plenament la seva perspectiva i m'atreveixo a dir en veu alta que en el procés formatiu dels educadors socials hi ha incorporat un difícil exercici: el de posar en joc l'experiència, i posar-la en joc, també, a través de l'experiència. Però aquesta experiència (i l'ofici mateix) no sempre és ben vista (ni per la resta de professionals del sector ni per la pròpia Administració. Això és el que diu Occulto: «la perversa i persistent voluntat política de no voler reconèixer un títol que habilita per una professió» (1995). Si és cert que en el nostre context l'antiga diplomatura i l'actual grau habiliten per treballar d'educador/a, la titulació no és prescriptiva i restrictiva en l'accés a la professió. Encara trobem, i segurament passarà durant molts anys més, que moltes persones es dediquen a l'Educació Social i provenen de múltiples formacions (historiadors, químics, enginyers, filòlegs, psicòlegs, pedagogs, treballadors socials, etc.) o fins i tot sense formacions prèvies<sup>6</sup>.

Autors	Concepcions de l'experiència
Agamben	La experiencia decisiva, de la que se dice que es tan difícil de explicar para quien la haya vivido, no es ni siquiera una experiencia. No es más que el punto en el que rozamos los límites del lenguaje.
Larrosa	La experiencia es no lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega. Cada día pasan muchas cosas pero al mismo tiempo casi nada nos pasa.
Zambrano	Hacer posible la experiencia del ser propio del hombre, el fluir de la experiencia, ya que la experiencia, una vez abierta su posibilidad, fluye inagotable, como la unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento. La experiencia precede todo método. Se podría decir que la experiencia es <i>a priori</i> y el método <i>a posteriori</i> .

6. Aquestes que cito són les formacions de persones amb les quals he compartit la meua feina com educador social en algun dels meus trajectes professionals.



També s'hi va referir Gabriela Frigerio en la conferència que va tancar el Congrés d'Educació Social celebrat a València el maig de 2012: «una cosa és l'ofici, i una altra molt diferent és la professió».

### Relatos de experiencia

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Solo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o, pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas.

Heilbrun, *Writing a Woman's Life*, 1998, p. 37.

M'interessa molt més la perspectiva de *l'ofici*, afirmava aquesta pedagoga argentina. I per la seva banda Bricheux, al parlar de la professionalització de l'activitat socioeducativa diu: «si per professional designen la persona que viu de la seva activitat, està clar que els educadors han estat professionals després de la Segona Guerra Mundial. Però si contràriament, entenem per professional la seva capacitat de funcionar de forma informada i pertinent en el marc de situacions complexes, aleshores no ens podem accontentar amb una petició de principis o amb una simple autoproclamació» (Bricheux, p. 21). Però malgrat la perspectiva que proposen Bricheux i altres autors (Sáez, etc.) crec pertinent pensar que l'Educació Social va més enllà dels mecanismes que defineixen la sociologia de les professions per endinsar-nos en els entramats de l'ofici.



Artesans de la ceràmica; un ofici —com el de l'educador— vinculat al tacte

M'atreu la idea de la feina de l'educador, del seu ofici, sota la imatge d'un artesà, en el sentit del que diu Sennet: «El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas», (Sennet, 2009: 21). Existeix aquesta forma de treballar pausada que es va mantenint dia rere dia, en la permanència i en la consistència de les formes, en les preguntes que es fa l'educador i en les respostes que cerca (sovint de manera permanent i sense camins predefinits per trobar-les).

La recompensa emocional que la artesanía brinda con el logro de la habilidad es doble: el artesano se basa en la realidad tangible y puede sentirse orgulloso de su trabajo. Pero la sociedad ha obstaculizado estas recompensas en el pasado y sigue haciéndolo hoy. En diferentes momentos de la historia occidental la actividad práctica ha sido degradada, se la ha divorciado de objetivos supuestamente superiores. La habilidad técnica ha sido desterrada de la imaginación; la realidad tangible, cuestionada por la religión; y el orgullo del trabajo propio, considerado como un lujo. Si el artesano se destaca por ser una persona comprometida, sus aspiraciones e intentos reflejarán estos problemas generales del pasado y el presente.

Richard Sennett (2009), *El artesano*, Barcelona: Anagrama, p. 33.

Aquest treball artesà és un treball que podem definir com treball corporal: l'educador social actua, es relaciona, educa a través de la seva persona i la seva persona es concreta i s'encarna en el seu cos. Igual que per a l'artesà les seves mans són «sagrades» (sense elles perd tota possible activitat de vinculació amb l'objecte al qual dóna forma), l'educador social necessita les seves mans, les seves cames, els seus òrgans per apropar-se i relacionar-se amb l'altre, amb aquell que camina a la seva vora, al seu costat. Fa molts anys vaig llegir en un llibre de Juan Suñol, un jesuïta que treballava en el camp de la protecció a la infància, que per fer d'educador en un espai residencial (en una llar de protecció a la infància) calia saber fer alguna cosa més que no pas educar<sup>7</sup>. A una de les educadores que entrevistava li va preguntar si sabia fer alguna cosa, si tenia algun hooby, perquè moltes vegades els educadors hem d'estar presents però sense

7. J. Suñol (1992), *Educar a jóvenes en riesgo social*. Madrid: CCS.

que es noti massa. Aquesta idea fa pensar en l'alt nivell de tecnificació que comporta, d'entrada, aquesta magnànima idea de la professió, de ser professionals. Reconec que em costa, que cada vegada em costa més. És possible que això sigui contradictori amb haver treballat força anys d'educador i ara estar formant educadors..., ho sento però cada vegada tinc més clar que la part professional amagava a la persona, a tota persona que es troba sota la idea i el gest de l'educador. És evident que hem de dominar categories, teories, tècniques, models, etc., i tot això ho treballem al llarg dels 240 crèdits del grau; però el més important és integrar-ho tot. Però, on ho integrem? Alguns no ho integren i d'altres, amb els anys, són capaços (o sereu capaços) de fer un tot amb la seva persona i aquest «240 crèdits» de teories, models, tècniques, categories, etc. Diu Durrell al llibre *Cefalú*: «El viaje es solamente una especie de travesía metafórica, un símbolo exterior de una manera interior sobre la realidad»<sup>8</sup>. Aquest viatge, penso jo, no s'acaba mai tot i que tenim clar el dia que comença.

Aquest començament és un llarg aprenentatge que hem de fer no només entre llibres, materials didàctics, debats, fòrums, PS o PAC; cal un treball intern, de procés, de creixement, de permanència en les formes de fer com educadors i educadores. És el que ens diu Paulo Freire: «...no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos»<sup>9</sup>. També ho deia una estudiant en pràctiques d'Educació Social fa 14 anys: «Un altre aspecte que crec que com a professional en potència que sóc em cal superar és l'etapa maternal. Em falta autoritat, fins ara jo sempre he estat la persona a qui han educat, ara passo a ser la persona que educa i encara no ho he assimilat»<sup>10</sup>. L'ofici es va forjant dia a dia, moment a moment, en itineraris que a voltes fan marrada i no van directes al moll de l'os. Es tracta, potser, de pensar la nostra introducció en el món de l'Educació com una veritable iniciació, com un ritual mediatitzat que ens permeti arribar al final d'un camí (segurament per encetar-ne un altre de nou, més larg i tortuós que el primer).

És per això que sovint aquesta tasca té molt més a veure amb l'antropologia (des de diferents perspectives però de forma especial per les formes d'entendre

8. L. Durrell (1979), *Cefalú*. Madrid: Edhasa, p. 158.

9. P. Freire (1996), *Política y educación*. México: Siglo XXI.

10. Núria V. (1998), *Memòria de Practicum de 3r curs d'Educació Social*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

i concebre la humanitat però també per les formes de procurar entendre-la i estudiar-la —etnografia, històries de vida, etc.—) que no pas amb determinades concepcions tecnològiques (en el sentit més tècnic de planificar i avaluar sense entrar en contacte amb l'Altre). L'educació, quan és adjectivada de social, té molt a veure amb el que ens proposa Saul Alinsky:

La tasca de l'organitzador és, doncs, fer sortir les decepcions i el descontentament, dotar la gent de l'ocasió de bolcar la seva còlera i les seves frustracions [...] El treball és llavors incitar la gent a moure's, a actuar, a participar. En definitiva, es tracta de mobilitzar el poder necessari per entrar realment en conflicte amb les estructures existents i canviar-les [...] L'organització ha d'ésser utilitzada al màxim com un mecanisme d'educació, però d'educació, no pas de propaganda. És l'educació que l'adherent rep a la seva relació, en tant que individu, en l'organització i en el món en què viu, i que li permetrà, al mateix temps, tenir opinions ben informades i pertinents. Els programes i les activitats d'una organització produeixen situacions i susciten problemes específics, que creen un terreny propici per aprendre (1971).

Amb això ja avancem que l'Educació Social, l'ofici d'educador, no es pot entendre (tal com ha passat durant molts anys i com encara en part s'explica i ensenya en diferents contextos formatius) com una tasca compensadora, com un servei amb subjectes ben diagnosticats (amb clares problemàtiques que els situen en categories i a les quals pertoqueuen serveis i formes d'intervenir específiques). No; tinc clar que hem de parlar d'altres aspectes, i entre tots cal tenir molt present la comunitat. Es tracta, en definitiva, que els subjectes de l'educació no siguin passius (i és clar, que l'educador no sigui l'únic que està actiu). Diu Barbero en fer referència a la participació: «La participació del subjecte afectat té, a més, unes implicacions per a les nostres formes de fer: 1) caldran unes metodologies que permetin la seva participació real, tant en la interpretació de les situacions problemàtiques que viu com en el procés de fixar el seu propi projecte d'inserció; 2) per tant, serà necessària una certa renúncia per part del professional al poder derivat del seu rol de tècnic o de perit per afavorir el protagonisme dels afectats en l'establiment dels seus projectes d'itinerari; 3) haurem d'avançar en la definició del que entenem per rol educatiu i conscienciar» (2008: 176-177).

### 1.3. Variacions sobre l'encàrrec i l'ofici dels educadors socials

Parlar de l'encàrrec que rep un educador, o si voleu la professió mateixa de l'Educació Social (i ho escric en majúscula), és una qüestió clau; es tracta d'un tema tan clau com la pregunta que tot educador/a (o aspirant a ser-ho) s'hauria de fer: per què vull fer-me educador/a social? Per què vull estudiar Educació Social? Què pretenc al desenvolupar aquest ofici (per a molts entranyable)?. Bé, semblaria obvi que l'encàrrec que rep algú a qui denominem educador (amb l'adjectiu de social) hauria de ser educar..., perquè jo no ho dubto gaire: alguna cosa ens ha mogut a fer d'educadors. Amb això no estic dient que fent d'educadors intentem «reparar» alguna cosa trencada a les nostres vides<sup>11</sup>, però sí que hi ha hagut algun fet que ens hi ha mogut: experiències prèvies, trobades amb determinades persones, connexions familiars que ens recorden o ens mobilitzen, etc., aquest «mobilitzar-nos» ha de poder trobar una determinada connexió amb les formes de dur a terme l'Educació Social, d'entendre l'ofici. Està clar que en cadascú prendrà una determinada forma, que l'Educació Social té moltes veus (i molts més silencis), i que aquestes veus han de poder trobar el seu ressò particular en cada subjecte que encarna l'ofici.

Si parlar d'educació en general i d'Educació Social en particular, fos una tasca fàcil de fer, llavors la qüestió que estem discutint aquí estaria ja resolta i no caldria donar-hi més voltes. Per sort, el tema és complex i demana seguir-hi pensant; no només ara i durant la formació inicial de l'educador. Tinc clar que hem de seguir-hi pensant sovint, en determinats moments de la nostra trajectòria socioeducativa. Per l'Elisabet (una de les educadores protagonista dels relats del llibre de Gómez, «hacer una definición de educación me parece difícil, creo que es un concepto dinámico, que cambia, que se mueve precisamente para abarcar cada vez más. Un concepto que cambia como y cuando cambio yo misma, al que voy dándole nuevos sentidos al ir encontrando nuevas palabras» (2012: 43). Crec que queda ben clara aquesta necessitat, aquesta demanda de donar voltes i seguir-se formant (no necessàriament estudiant més graus o màsters sinó llegint, escrivint i compartint amb col·legues la nostra particular visió de l'Educació Social).

---

11. Jo he tingut companys d'equip i estudiants d'Educació Social que s'han apropiat a l'ofici com a part final del seu procés de tractament de consum de tòxics. El Projecte Home també treballa amb aquesta perspectiva que entén que un exconsumidor pot arribar a ser un molt bon educador.



Parlar d'educació i sobre l'educació sembla ser un exercici per al qual tots ens sentim preparats, i fins i tot podríem aventurar-nos a afirmar que es tracta d'una paraula de les més utilitzades en els mitjans de comunicació (premsa i televisió) malgrat que moltes vegades el que es diu és més obvi del que molts voldríem. Un dels teòrics rellevants de l'educació dels anys 30 del segle passat, Flitner, deia que: «educació s'usa en sentit actiu i passiu. Aquesta paraula designa l'activitat i els efectes de l'educació que, conscient o inconscientment, imprimeix una persona sobre una altra. Tanmateix significa també l'esdevenir educatiu que una persona pateix o gaudeix, el procés educatiu que en ella es realitza i, en sentit ampli, el resultat d'aquest procés. Mentre aquesta paraula significa tot l'enunciat, es presenta una relació vital entre individus, entre aquells individus que han de diferenciar-se en les seves diferents funcions, com fa la ciència amb les seves diferents dignificacions esquemàtiques: educador i educand».

Quan ho analitzem en profunditat ens n'adonem d'alguns errors interpretatius fonamentals que a través d'una anàlisi semàntica dels termes poden situar-se i concretar-se de manera molt més precisa. Però el que és fonamental en una anàlisi sobre l'educació és partir de la idea que aquesta és consubstancial a l'home. Podem afirmar amb rotunditat que «sense educació no hi ha humanitat» i que l'home pot ser descrit com Homo educandum. Aquesta condició de ser en procés, de categoria gramàtica adverbial i esdevenidora requereix d'un conjunt de pràctiques i organitzacions que donin respostes perquè l'home pugui desenvolupar la seva capacitat de «educanditat», d'arribar a ser humà. Aquestes pràctiques i institucions són l'objecte d'estudi de tota Història de l'Educació i de tota Història de la Pedagogia: de les pràctiques i dels sabers educatius. Per això és necessari distingir entre pedagogia i educació (tot i que molts autors i professors universitaris segueixen sense fer-ho i confonent una amb l'altra) amb la finalitat d'aclarir les seves possibilitats. En aquest sentit compartim amb

Fullat que «l'educació és una pràctica, una activitat social, una acció, mentre que la pedagogia és una reflexió, una teorització, un coneixement o una presa de consciència. Durkheim ja va fer notar la dimensió fàctica del procés educatiu en sostenir que aquest no era més que l'acció que les generacions adultes exercien sobre de les noves. La pedagogia vindria sempre darrere i amb ànim d'aixecar esquemes mentals interpretadors de l'acció educativa». No és gratuïta aquesta distinció quan ja alguns hem advertit de les problemàtiques d'aquestes confusions, per exemple, entre les funcions de l'educador social (qui exerceix la praxi de l'educació social) i de la pedagogia social (la disciplina que reflexiona a nivell teòric sobre la praxi de l'educació social).

### Sobre l'educació

L'educació és primer de tot un procés humà —fet per homes i sobre homes— i que és inherent al propi home, fins al punt que podem afirmar que en tota comunitat humana, al llarg dels temps, s'han donat processos i accions que es poden considerar educatives. En aquest sentit, no hi ha dubte que l'educació sorgeix amb les primeres manifestacions humanes a dos nivells molt concrets: el familiar i el grupal o tribal. Des de llavors, és a dir, des dels principis dels temps, doncs ens podem estar referint, per exemple, a l'Homo antecessor d'Atapuerca, l'educació s'ha anat manifestant paral·lelament al desenvolupament de la nova espècie, encarnada per l'antropoide bípede i hàbil, que es va estendre pel món en l'àrdua lluita per conquerir i comprendre la naturalesa. Fins i tot en els primats superiors es donen pautes, fins avui considerades instintives i en conseqüència pròpies de l'espècie i controlades genèticament, que poden gairebé entendre's com veritables programes o plans «educatius» en el sentit que, bé les mares de les cries o bé alguns dels dirigents de la ramada ensenyen als membres joves de la comunitat noves formes de supervivència—alimentació, protecció, prevenció o intuïció de perills—i d'integració al grup, el que, ben mirat, es pot entendre com veritables models de desenvolupament personal i social, molt propers als que aspira l'educació, i més quan avui dia s'estan demostrant les capacitats mentals intel·lectuals —memòria—, afectives i emotives, i certs nivells de consciència en molts dels mamífers superiors.

A.J. Colom i L. Núñez, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 15.

Tornant al concepte educació, ja Aristòtil va fer ús de la metàfora nutritiva per donar-nos a entendre la concepció de la *paideia* per a l'esperit humà. Tal com apunta Naval: «El terme *Paideia* no constitueix una paraula espanyola, és una transliteració del vocable grec παιδεία. *Paideia* no és simplement un nom

simbòlic sinó que és l'única designació exacta del tema històric estudiat en ella». En l'exercici de pensar l'educació i les seves formes de definir-la i concretar-la no es pot oblidar que l'educació clàssica a Occident deu molt als grecs i als romans: l'explicació del text, la narració, la dissertació, l'exposició oral, les disciplines, la música, l'educació física i esportiva (*mens sana in corpore sano*) així com el rol dels grans autors, l'objectiu de la cultura general, el projecte de formació integral de la persona i del ciutadà... I totes aquestes idees han travessat la història d'Europa i l'han marcada fins arribar als nostres dies». Però tal com ens diu Sáez:

Desde el punto de vista del discurso yo creo que el campo del conocimiento avanza poco, y son contadas las ocasiones en que gozas con un buen texto. Cuando haces la lectura de alguna publicación nueva esperando aportaciones acabas decepcionándote. ¡Más de lo mismo! La gramática sobre la que se soportan o apoyan estos discursos está tan constituida como desgastada. No hay posibilidad de hacer nuevas lecturas del territorio por mucho que se busquen obsesivamente nuevos temas para tratar de darle vitalidad al campo: la violencia, la inmigración, la democracia, la exclusión..., ¿qué es lo que se está haciendo? Fíjate en la construcción de los textos: si hay que escribir sobre el maltrato, la violencia, el ocio... se acude a los discursos que sobre cada uno de estos temas se están elaborando en otras áreas de conocimiento —lo que es normal y necesario— para construir el núcleo central de la supuesta aportación y finalizar con un par de páginas dedicadas a lo que debe hacer la Pedagogía Social para capacitar a los educadores y educadoras que abordarán estos temas —deberes y recetas que nunca se concretizan— o, cuando es la Educación Social la convocada, se le pide a los educadores sociales que diseñen programas y proyectos de intervención tras el diagnóstico de los problemas y ¡a trabajar que es lo que toca! Así, sin más. No acabamos nunca de salir de las lógicas causales que dominan los discursos educativos y sociales... (2010: 232).



## 1.4. Etimologies educatives: intervenir, educar, etc.

És fonamental la significació etimològica del terme *educació*, sense ella es perden els seus matisos i múltiples mirades i interpretacions, especialment si tenim en compte l'advertència de Gervilla: «l'etimologia de qualsevol vocable ens remunta al seu sentit originari, aportant-ne el significat, o significats. Aquest vocable, en ocasions, s'ha mantingut immutable a través de la història, o bé, altres vegades, ha arribat a prendre significats diferents, i fins i tot antagònics als d'origen». De fet, la seva doble etimologia ofereix una antinòmia que li confereix un caràcter problemàtic. L'origen del terme educar es troba en els conceptes llatins de *educare* i de *exducere*. Tot i que es tracta de dos termes semblants i emparentats, entendre l'educació des d'una perspectiva o una altra s'obre a formes radicalment diferents de concebre la praxi pedagògica. Abans d'endinsar-nos en els laberints etimològics cal fer notar al lector que el vocable educació no irromp en la llengua castellana fins al segle XVII, amb anterioritat era utilitzada de forma habitual la paraula *criança*. *Criança* és la traducció castellana de la paraula llatina *nutritio*, que significa nodrir, alimentar i formar (espiritualment i psicològica). Amb l'emergència del vocable educació, s'ha usat amb quatre significats principals: **dirigir** (encaminar l'educand cap a una determinada finalitat), **desenvolupar** (per exemple les facultats intel·lectuals i morals de l'educand), **ensenyar** (adoctrinar i introduir l'educand en un coneixement concret) i **formar** (especialment des d'un punt de vista moral). Amb la finalitat d'aclarir els sentits fonamentals que poden donar-se al mot educació passem a analitzar amb profunditat els significats de cada perspectiva així com a presentar algunes de les discussions que sobre els mateixos han realitzat diferents autors.

### Educare

Es pot traduir de manera literal com criar, cuidar, alimentar i instruir. Aquesta dimensió s'enfoca des de la perspectiva que entén que l'educació consisteix en «conduir» a algú des d'una situació a una altra a través de diferents processos d'aprenentatge. Per a alguns autors es tracta de que li estem proporcionant el necessari com a subjecte humà. Aquesta primera accepció envolta la idea de nodrir, de manera que es tractaria d'un procés que va de fora cap endins. El més fonamental és la transmissió d'informació d'algú iniciat o expert (educador) cap a algú que s'està iniciant (educant), i això ens porta a parlar de directivitat, així com d'instrucció, autoritat, disciplina, etc.



Los educadores, sin esquemas de trabajo, se han visto rodeados de sabios que sí tenían esquemas pretendidamente adecuados. Ya sí, en estos momentos, parecen coexistir en las instituciones personas instituidas (que transmiten simplemente los modelos segregados por la sociedad) y los científicos (que pretenden aplicar modelos abstractos universalmente válidos, sin que esta validez llegue a cuestionarse ni mucho menos demostrarse).

I. Bravo, A. Julià, D. Renau (1976), *La praxis de la educación especial*,  
Barcelona: Nova Terra, p. 48.

## **Exducere**

Es tracta del verb llatí compost per la proposició *ex* (cap a fora) i de *ducere* (equival a conduir o portar). Porta en si la idea de portar de dins cap a fora, d'exterioritzar alguna cosa que la persona ja posseeix i estimular les seves potencialitats. Aquesta perspectiva exigeix, necessàriament, la participació activa de l'educand en el procés educatiu. En certa manera es tracta de canalitzar, de deixar aflorar i créixer el potencial que tot subjecte porta dins i això ens remet als models pedagògics no directius, així com a les idees de llibertat, autonomia, creativitat, etc. La doble concepció pedagògica ha determinat una llarga lluita en la Història de la Pedagogia que ha configurat formes radicalment diferents de concebre l'acte educatiu. «Si educar vol dir treure fora (i no un pur posar dins des de fora), alguna cosa hi ha d'haver dins de l'home: sense aquesta suposició d'una interioritat amb l'acte de treure fora. La noció etimològica dóna dues notes de l'educació: no es tracta d'un resultat, sinó més aviat d'un procés,

d'un moviment, fa referència a una interioritat, a la situació interior de l'home. Això últim implica que s'educa traient des de dins, és a dir, actualitzant les possibilitats espirituals. Així, educar és sobretot un acte d'interioritat, és inclinar l'home a que llegeixi el seu interior. Aquesta perspectiva d'educar com un "treure fora de si" té unes ressonàncies platòniques i agustianianes més que rellevants.

Etimològicament, el terme educació no es deriva del grec *paideia*, però en castellà hi ha moltes paraules derivades de *paidagogós* (entre les quals pedagog i pedagogia). En totes les seves dimensions podem afirmar que el terme *paideia* té un significat més extens i ric que la paraula educació.

Autor i definició d'educació
<b>Plató:</b> Educar és donar al cos i a l'ànima tota la bellesa i perfecció de què són capaços.
<b>Aristòtil:</b> L'educació consisteix a dirigir els sentiments de dolor i plaer cap a l'ordre ètic.
<b>I. Kant:</b> L'educació és el desenvolupament de tota perfecció que l'home porta en la seva naturalesa.
<b>V. García Hoz:</b> L'educació és el perfeccionament intencional de les facultats específicament humanes.
<b>Deligny:</b> És crear aquest espai on l'altre pugui créixer, equivocar-se, somniar, refusar, escollir... Educar no és sotmetre, però sí permetre. No és ser el model, però sí el referent. No és una lliçó, però sí una trobada. Educar no és tancar, però sí obrir.
<b>Cousinet:</b> És permetre al nen (o als altres) satisfer les seves veritables necessitats, deixant plena llibertat a la maduració, tot assegurant-li el medi convenient per fer-ho.
<b>Durkheim:</b> Consisteix a desenvolupar en l'educand els estats físics, intel·lectuals i mentals que li exigeixen la societat política i el medi social en el qual està destinat.
<b>Debesse:</b> No és crear l'home sinó que és ajudar-lo a crear-se a ell mateix.

Ambdues perspectives, o si es vol els dos encàrrecs, tenen enfocaments radicalment diferents. Si ho mirem des d'una perspectiva històrica, trobarem que els encàrrecs que reben (o han rebut) els educadors que treballaven durant el franquisme (on la solució passava per la moralització, la instrucció i l'ensinistrament per facilitar la reinserció social) eren molt diferents dels encàrrecs (ho haurien de ser-ho) que reben els educadors socials del segle XXI. El mateix pot passar si ho analitzem per:

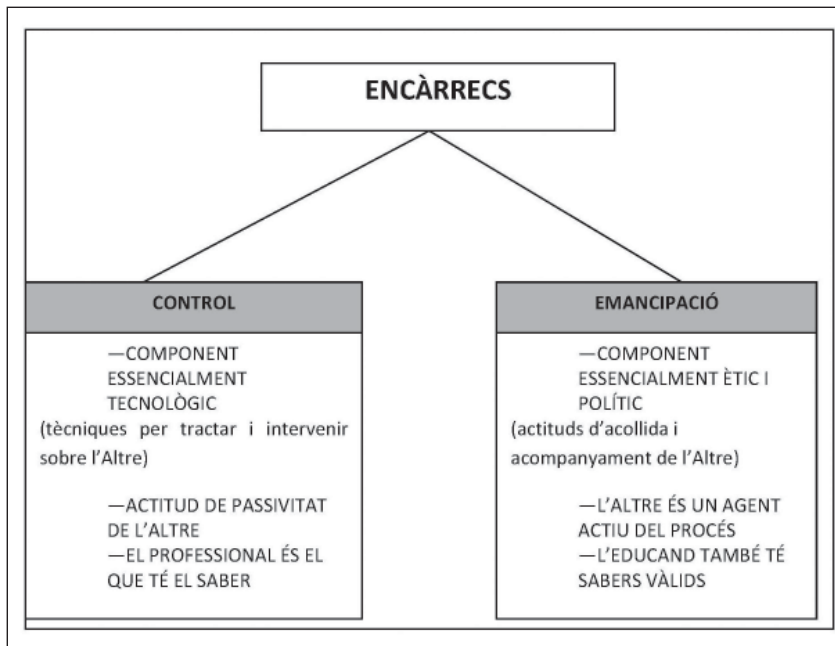
- categories de subjectes,
- espais d'intervenció,
- institucions socioeducatives,
- professionals del camp social,
- polítiques socials.

Tenint present aquests elements o variables, l'acció i l'encàrrec d'un educador pot anar variant i concretant-se de formes diferents. Des de la meua particular manera d'entendre i viure l'Educació Social, l'encàrrec que rep un educador és el de *fer-se càrrec* de l'Altre (el que els educadors francesos defineixen com *Prendre en Charge*), però no en el sentit de que l'Altre es converteixi en una càrrega (que també podria passar o ser viscut d'aquesta forma pel professional). Aquest encàrrec (fer-se càrrec) té un component molt més ètic que tecnològic, i les qüestions ètiques duen incorporades algunes controvèrsies que de diferents maneres haurem d'anar resolent al llarg de les nostres trajectòries professionals:

1. Puc, des d'una posició radicalment professional, fer-me càrrec de l'Altre?
2. He de posar per davant la meua persona i deixar en segon terme el meu Jo professional?
3. Existeix el que alguns denominen «distància òptima» entre l'Altre i jo?, etc



Sense entrar a subscriure una expressió que fa 10 anys vaig sentir en un centre de formació d'educadors a París (*els educadors som gent d'esquerres que treballem per gent de dretes*) crec que podríem parlar de 2 grans mirades al seu treball i al seu encàrrec:



Crec que una part molt gran de la nostra feina, una de les perspectives del treball de l'educador es mou en aquesta dicotomia, entre l'Escila i la Caribdis (ens agradi o no). El més sensat és tenir-ho clar (que no vol dir acceptar-ho sense més ni més) i mirar d'exercir l'ofici amb la major dignitat possible.

Les possibilitats d'intervenció de l'educador són múltiples, però poden agrupar-se en dues sèries:

- les que tendeixen a emprar terapèuticament la riquesa dels moments trivials i difícils que es produeixen de forma espontània;
- i les que tendeixen a provocar amb una intenció terapèutica moments trivials i moments difícils (C.F.E.E., 1976: 4).

### 1.5. Intervenció social / Acció educativa: mirades crítiques

El concepte *intervenir* significa «prendre part, ficar-se en un afer per arranjar-lo, modificar-lo» (DIEC, 1995). Etimològicament, el mot prové del llatí *inter venire*, que significa *venir entre*. Intervenir, en el camp que ens ocupa, seria prendre part en el procés d'emancipació, en el procés de creixement de les persones amb les quals l'educador treballa. L'enfocament, que des de la nostra perspectiva ha de tenir aquesta intervenció és partir de la demanda, de les necessitats

de la persona, i no de les necessitats de l'educador. De la mateixa manera que hem seleccionat diferents definicions del concepte educar et presentem sis definicions d'educador. Totes elles són enteses en la línia de l'educador com professional de la relació d'ajuda i com gestor de la participació de la persona a qui ajuda en la planificació de la seva vida.

1. **Educador:** no és el que educa als altres, és un creador de circumstàncies que s'arrisca a temptatives que permeten que els somnis esdevinguin realitat i que siguin la garantia de la seva realització. Fernand Deligny, 1978.

2. **Educador:** és aquell que s'ocupa d'allò que no es veu; també és aquell que accepta endinsar-se en una foguera terrible i perillosa i que s'arrisca a sortir-ne socarrimat i adolorit. Jean-F. Gómez, 1978.

3. **Educador:** és un centinel·la. És aquell que instaura la humanitat allí on corre el perill de desaparèixer. Jean-F. Gómez, 1998.

4. **Educador:** és un canalitzador dels processos vitals que poden arribar a cada personalitat individual des de les diverses dimensions de la realitat física i social. *Faustino Guerau*, 1986.

5. **Educador:** és una persona que viu a prop del noi, instaurant amb ell autèntiques relacions, en les quals entren en joc el geni, la figura, etc. Piero Bertolini, 1965.

6. **Educador:** professional de l'ajuda a l'altre, que intervé allí on existeix marginalitat; és a dir, allí on l'ordre social, familiar, psicològic i/o biològic s'ha fracturat. André Wéry i Fonny Jezierski, 1989.

Les funcions de l'educador social se centren en mantenir una relació d'ajuda, una relació terapèutica, ser promotor d'activitats, organitzar la vida quotidiana, ajudar en l'aprenentatge d'habilitats per a la vida, dinamitzar grups, mantenir contactes i relacions amb altres serveis o institucions i finalment, gestionar i administrar la part del servei que li correspongui. Presentem 10 funcions que d'una o altra manera vertebraran la tasca de l'educador i que totes es complementen amb les proposades en el Documents Professionalitzadors d'ASEDES. De totes, la primera serà la que al llarg dels materials que tens a les mans anirem desenvolupant.

- a) Funció d'acompanyament.
- b) Funció avaluativa.
- c) Funció d'auxili del jo.
- d) Funció de testimoni de la realitat.
- e) Funció de substitut parental.
- f) Funció projectiva.
- g) Funció de modificació del comportament.
- h) Funció d'organitzador de la vida quotidiana.
- i) Funció de mediador.
- j) Funció de revelador de malestars individuals i socials.

Són un llistat de funcions que a vegades poden ser anomenades d'altres formes però que en realitat acaben reenviant-nos a les mateixes praxis.

Un poco poetas, un poco pintores, un poco canturreadores de buena música, un poco comediantes, exhibidores de sí mismos y de marionetas, honrados con el instante, chupadores de certidumbres y escupidores de preguntas, piel viva a la flor de sociedad, indiscutiblemente inadaptados, preocupados de su vagabundeo y pacientes como pescadores de caña, he ahí los compañeros que los niños necesitan.

Fernand Deligny, *Los vagabundos eficaces*, 1971.

Cadascuna d'aquestes dues perspectives implica un model antropològic diferent: com construïm l'altre i com ens imaginem i el fem sentir a ell (i existir). Pensant en aquesta perspectiva volia posar en joc el que deia Ivan Illich fent referència a algunes professions que per definició són inhabilitants<sup>12</sup>. Si pensem en el cas de la medicina la idea és ben clara: per tal que hi hagi metges necessitem pacients o malalts. Illich no ens parla de formes de funcionar plenament conscients ni de models estratègics que per se siguin inhabilitants, més aviat ens parla dels mecanismes inconscients que operen, en certa manera, de forma autodefensiva (gremialment parlant). Crec que l'Educació Social es mou clara-

12. I. Illich *et al.* (1981), *Profesiones inhabilitantes*. Barcelona: Blume. Deia Illich que una característica essencial de les mateixes era el desenvolupament i us freqüent d'una terminologia professional inaccessible al no professional. Una de les raons és la necessitat de fer-se imprescindibles per a la comunitat (i d'aquesta manera mantenir el seu estatus professional).

ment en aquest terreny perillós: no arriba a *emancipar* (si voleu, a fer subjectes autònoms i autodeterminats) les persones que «educa» o «eduquem». Però en algunes ocasions la cosa encara va més enllà i és del tot necessari que ens preguntem: què fem amb les persones que acollim en els nostres serveis?

Massa sovint apareixen actituds relacionades amb els estats de latència, amb fases terminals, amb l'expressió: *no s'hi pot fer res*. En el cas de les persones amb discapacitat és força habitual. Hauria de ser obligatori que en el marc de les portes d'entrada a les institucions socials hi digués: «sempre s'hi pot fer alguna cosa». Massa sovint es poden observar institucions on no passa res, i si passa és a nivell regressiu (allò que sabien fer, les habilitats que tenien aquestes persones a l'entrar, desapareixen). Es fa una repetició de les mateixes activitats una i mil vegades, en una espècie de cercle tancat. No es tracta d'inventar nous dispositius, sinó més aviat de «fer alguna cosa». Això també passa amb nens i adolescents quan, per exemple, diem que seran carn de canó o que no es pot fer res per «recuperar-los» (de veritat no es pot fer res amb un nen?). Passa també quan infantilitzem una persona gran que es troba en una residència o bé quan es vol controlar i tutelar una família que duu l'etiqueta de «risc social».

Bé, arribats aquí, per a mi l'encàrrec, aquell que és vàlid i positiu per a tots (professionals, persones acompanyades i societat) té molt a veure amb un procés que anomeno *acompanyament*. I ho fem des de la *dignitat del risc*. L'acompanyament té a veure amb les posicions dels subjectes (geogràfica, topològica, corporal) que participen d'això que anomenem Educació Social. On em posiciono en aquesta relació? Com em posiciono? Amb la dignitat del risc vull dir que permetem a l'Altre existir, triar, prendre postura i córrer el risc d'equivocar-se, de caure, d'errar. Deixo que l'altre sigui? Que faci i que es construeixi a ell mateix?

L'encàrrec té molt a veure amb el que ens deia Fernand Deligny: *l'educador és un professional de presència lleugera* i el seu encàrrec hauria de ser acompanyar l'altre fins allà on pugui (i una mica més) i després fer-se fonedís, desaparèixer per deixar que l'altre existeixi per ell mateix. Crec que no serà gens fàcil intentar definir quin és per a mi el rol de l'educador, però de tota forma crec que és la pregunta (o una de les preguntes) fonamental que tot educador s'hauria de preguntar, fent un exercici de metaconeixement o de metateràpia. Crec que el rol de l'educador, té alguna cosa a veure amb el verb *acompanyar*, que jo entenc com un caminar al costat d'algú de forma temporal i no pas permanent (en aquest sentit, l'educador, seria com una bastida que serveix per construir una casa però que un cop està acabada s'aguanta per si sola). Un caminar, un compartir, sense que hi hagi una barreja de rols, però també sense que s'estableixi una posició de dominant (educador) i de dominat (família, pacient, etc.), seguint el plantejament crític de Freire.



Segurament, i això és una intuïció que encara no he elaborat del tot, l'educador és algú que ja ha recorregut un camí (que no necessàriament s'ha de correspondre amb una qüestió temporal d'haver passat anys biològics) que li ha proporcionat algunes vivències, algunes experiències més o menys fortes. Aquest camí podria ser el d'haver decidit conèixer amb el màxim de profunditat el seu *jo*, el seu entorn, la seva pròpia família. És com un decidir «baixar als inferns interiors» per saber què s'hi sent, què s'hi cou, què hi donen, no per fugir-ne, sinó per saber-s'hi moure amb una certa harmonia, sense que li hagi de produir forçosament dolor.

Sabent com són les coses, podrà provocar l'altre (o els altres) a què ells mateixos decideixin «descobrir» o iniciar aquest perillós, però alhora interessant, viatge al món interior i real. No estic segur que el rol de l'educador tingui res a veure amb esdevenir un «catalitzador», un provocador de guspies en els altres, però sí que crec que en part acaba produint aquests efectes. Parafraçant Perls, el rol de l'educador seria el d'ajudar l'altre a despullar-se dels múltiples jos i a descobrir-se a ell mateix. L'educador ha de ser capaç de despertar l'ésser humà i de poder sacsejar les falses comoditats internes, els falsos equilibris interns.

La experiencia enseña que no existen fronteras bien delimitadas entre ciertos sujetos considerados en *peligro moral* y aquellos otros considerados como socialmente desadaptados, entre los muchachos desviados y los antisociales, entre los irregulares en conducta y los jóvenes delincuentes, o entre los difíciles o los predelincuentes.

(Piero Bertolini: 1968, 16)

## 1.6. L'educació com a formació

Una de les formes (no la més habitual) d'interpretar l'educació és fer-ho com a formació (en alemany es fa servir la paraula *Bildung* i en grec *paideia*). I aquest concepte és molt important perquè fa referència a cultura, a la cultura. De manera general l'Educació Social fa referència a tot, i molt poques vegades a la cultura. Si reprenem les funcions proposades des d'ASEDES, la primera és la transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura. Però realment, els educadores tenen alguna cosa a veure amb la cultura?, què entenem per cultura?, què s'entén des de l'Educació Social per cultura? El que passa en relació al terme és el que deia Werner Jaeger als anys 30 del segle passat:

El concepto de paideia tal como ocurre con otros conceptos de gran envergadura (la filosofía o la cultura, por ejemplo), se niega a dejarse encerrar en una fórmula abstracta. No se entiende toda la riqueza de su contenido hasta después de haber leído su historia y ver, a través de sus vicisitudes, cómo ha llegado a su aceptación definitiva (1988: 23).

Educar, aleshores, té alguna cosa a veure amb formar; no en donar forma (l'educador com algú que modela i dóna forma, sinó algú que ajuda l'altre i l'acompanya en la recerca d'aquesta pròpia forma). I diu Moyano al parlar de les funcions de l'educador social i referir-se a la transmissió: «En una primera lectura podemos advertir que esta primera función es toda una declaración de intenciones respecto a la definición de educación social que forma parte de los documentos profesionalizadores, dando contenido a los dos aspectos fundamentales de la definición: la mención a la función de educador social con un marcado carácter pedagógico, y la promoción y adquisición cultural de los sujetos de la educación social. Para llevar a cabo esta responsabilidad (2012: 74)».

Però, l'ofici d'educador comença amb la pròpia formació. Formar educadors socials i ser format com educador social. La formació és un procés creatiu conjunt entre els subjectes que interaccionen i que ho fan de forma més o menys intencional. De cap manera, i molt menys en el cas dels educadors, podem parlar d'un procés unidireccional, d'un dipòsit bancari de coneixements sense digerir, de sabers o veritats inculcades. La formació dels educadors es troba més propera a la idea de construcció conjunta de sabers, de compartir, de posada en comú, d'acompanyament o de trajecte. El trajecte de formació apropa els que van començar essent formadors amb els que havien de ser formats, convertint el trajecte en un procés conjunt de creixement. Des de la formació més teòrica fins a la més pràctica, passant per l'estimulació i la provocació de posicions crítiques, aquest procés transformador té lloc en aquests espais de trobada. Però també és cert que els nous territoris i altres metodologies ens obliguen a repensar, revisar i experimentar la formació, i tot el que és vàlid en el procés formatiu dels propis educadors serveix per als processos d'acompanyament formatiu que impulsa l'educador amb els subjectes de l'educació social.

Des de la pràctica, des de la nostra pràctica professional com educadores i educadors socials hem de reflexionar sobre el sentit últim i profund d'allò que fem, d'allò que duem a terme. És per això que, encara que ja haguem vist en diferents assignatures l'abast del terme educació, insistim a seguir-hi treballant, a reflexionar-hi en aquest altre context, en aquesta altra assignatura. El subtítol de l'assignatura *Practicum III* és justament l'anàlisi de la pràctica educativa, i és en aquesta acció d'analitzar, de reflexionar sobre la nostra tasca principal, que esdevé central. Es tractaria, en part, de pensar les formes que tenim d'emparaular el món (tal com diria Lluís Duch), de dir i anomenar allò que ens passa, allò que fem (en el nostre cas de la nostra activitat principal que és l'educació en un sentit ben ampli).



## Capítol II

### Educatadors a la recerca del seu ofici

Frente a la complaciente afirmación que repite cansinamente que hay que ubicar lo social en el tiempo, habría que puntualizar constatando que existe una temporalidad propia de lo social que queda silenciada si únicamente nos atenemos al tiempo exterior, objetivo, matematizado, del calendario. Si el tiempo es algo es relación, engarce, conexión narrada, entre elementos diferentes que articulan un entramado que podrá abarcar desde una fragilidad irremediable a una consistencia inalterable.

Mendiola, 2006: 140-141.

Seria il·lús plantejar l'Educació Social com una nova professió que té 20 anys de vida. És necessari exercitar la memòria i treure la pols als documents, testimonis i narratives que conserven els secrets entranyables de l'ofici. Des d'aquells autors que han fet significatives aportacions a la construcció de l'ofici (tot i que actualment restin oblidats en els prestatges de nodrides biblioteques), fins a petites històries que ens permeten entendre moments clau del perquè, com i quan va aterrar l'educador a casa nostra. La producció de sabers en Educació Social és, i possiblement duri encara molt temps, un tema controvertit. És per això necessari repensar i discutir el seu cos teòric, el coixí d'una praxi que sovint s'ha orientat per una certa experimentació més que per un guiatge filosòfic. Els paradigmes, els models, algunes metodologies, acaben per configurar i construir allò que percebem d'una professió. Obrir les portes a algunes coses sabudes per pocs, no sabudes o oblidades, és una tasca necessària si volem construir i consolidar l'educador del segle XXI. Els autors, les teories i les institucions de l'educació social són molts i abracen un ventall ampli de les pràctiques i reflexions que s'han dut a terme a l'època contemporània. La tria que hem fet és arbitrària, però parteix d'una proposta de lectura<sup>13</sup> que l'any 1976 el Centre de Formació d'Educatadors Especialitzats feia en el llibre *Las intervenciones del educador en la vida cotidiana*. Allí, a banda d'exposar què implica treballar en i des de la vida quotidiana, hi havia una selecció d'autors i textos per aprofundir en la matèria. Entre d'altres se citaven els tres educadors

---

13. També Michel Lemay i Maurice Capul, en un llibre que ha esdevingut el manual de referència per als educadors francesos, proposen aquests tres autors, entre altres, com fonamentals en la història de l'educació social: (1997) *De l'éducation spécialisée*. Tolosa: Érès.

que nosaltres presentarem en aquest capítol. Per una banda, Fernand Deligny<sup>14</sup> —polèmic, contestari i entregat a les persones amb les que convivia—, per l'altra Bruno Bettelheim<sup>15</sup> —deportat a Buchenwald, psicoanalista i innovador pedagògic—, i Francesc Tosquelles<sup>16</sup> —reusenc, exiliat republicà i impulsor de la figura de l'educador especialitzat a França—. Aquestes tres trajectòries, amb les seves aportacions al camp de l'educació social, ens serveixen per vertebrar una part important de la història dels educadors socials.

## 2.1. L'ofici d'educador poeta en Fernand Deligny

Fernand Deligny, l'home, el poeta, el cineasta, l'escriptor, l'educador és el que configura allò que alguns dels seus estudiosos<sup>17</sup> han definit com *El planeta Deligny*. Però, per què parlar de planeta? La varietat de temes tractats, d'aproximacions, de metodologies i de mirades que Deligny va fer al món en general i en concret a les pràctiques educatives, bé mereixen un context tan ampli com el que hem fet servir. Nascut a Bergues (França) l'any 1913, de molt jove ja entra en contacte amb el món de l'educació, la reeducació i les estructures terapèutiques; pràctiques i institucions que ràpidament començarà a qüestionar.

La seva primera relació amb el món educatiu es dona el 1928, quan decideix crear un grup de *boy scouts* sense distintiu i sense cap, mostrant-se ja crític i contestatari amb els sistemes pedagògics imperants. Després d'abandonar els estudis universitaris passa moltes hores a l'Asil d'Argentières<sup>18</sup> on comença a treballar com a substitut de «mestre d'educació especial» i aplicant de forma lliure el mètode de Celestin Freinet. El 1938 retorna a l'Asil després de ser no-

---

14. En el citat llibre es diu de l'autor: «Deligny concibe al educador no como un especialista técnico y aséptico, sino como un hombre o una mujer, con toda la plenitud de la palabra, que viven sus compromisos y sus proyectos en la vida simultáneamente a una relación profunda con los muchachos» (1976: 28).

15. En el llibre es fa referència a la institució que va dirigir durant molts anys dient que «la labor que esta institución realiza revelando cómo las actividades cotidianas del niño pueden ser utilizadas de un modo concreto, cómo pueden ser convertidas en portadoras de relaciones personales y cómo se realiza la experiencia de dominar las tareas que previamente eran soslayadas, o aquellas en las que el niño solía experimentar una sensación de derrota» (1976: 23).

16. Del treball de Tosquelles es diu que «el autor, además de dar orientaciones pedagógicas utilizadas inmediatamente por los educadores, las apoya sobre unas bases médicas, psiquiátricas, neurológicas, que hacen de todo lo expuesto un conjunto coherente y armónico» (1976: 24).

17. Un dels que ho feu primer és l'educador social Jean-François Gómez (1990), «L'éducateur spécialisé: de la question éthique à la question du sens», dins *L'éducateur, agent de changement*. Actes del Col·loqui de l'APDES, Bèlgica.

18. No se sap molt bé si hi assistia en funció de voluntari o de professional i quines tasques hi realitzava. L'hospital psiquiàtric d'Argentières acollia adolescents psicòtics, amb retard mental i delinqüents dictaminats com perversos o sense possibilitats de ser educats o reeducats.

menat «mestre especialitzat» i hi restarà fins al 1943. La seva aportació pedagògica en aquesta experiència passarà per suprimir les sancions i, juntament amb els professionals que hi exercien de vigilants<sup>19</sup>, comença a organitzar sortides, jocs, sessions esportives, que responen a un distanciament crític dels poders establerts, a un rebuig dels sabers acadèmics, a un no-conformisme pedagògic, a la pràctica de la ruptura i a la lluita contra qualsevol risc d'institucionalització.



L'experiència educativa d'Argentières l'explica en el seu primer llibre: *Pavillon 3*, iniciant una prolífica obra pedagògica, pràcticament desconeguda a l'Estat espanyol. L'any 1943, enceta una experiència lligada a la Resistència francesa i el 1945 crea el primer Centre d'Observació<sup>20</sup> (COT) on recull adolescents que havien fracassat en altres institucions educatives per donar-los una oportunitat més enllà de les etiquetes, dels estigmes, de la institucionalització. Deligny ens diu sobre els infants que acull en el COT: «heme aquí desde hace diez años entre los que prenden fuego a las granjas, roban el carbón en las gabarras, estafan y vagabundean, esa chusma de menos de 18 años que delinque, desagrada, asistencia-publiquea, y se masturba la existencia». El dilema tantes vegades discutit sobre el rol i l'encàrrec dels educadors estava desterrat

19. Els vigilants que treballen en l'educació social dels anys 40 i 50 són obrers tèxtils, persones aturades, guàrdia civils retirats, vigilants, seminaristes, exreclusos, etc., que havien estat promociats a la categoria d'«educadors».

20. Es tracta del Centre d'Observation et de Triage (COT) a la Région du Nord, situat també a la ciutat de Lille. El centre acollia infants i adolescents enviats per la Justícia, per ser observats abans de ser jutjats i internats. El seu projecte, però, no parteix ni de les sancions ni dels xantatges emocionals, i no hi ha novatades (molt freqüents en els internats). Tal com afirma Houssaye, «quan l'administració li voldrà imposar un gerent, marxarà» (1998: 10).

de la pedagogia delignyana. De l'experiència del COT passarà, l'any 1947, a crear la *Grande Cordée* a París<sup>21</sup>. A partir del teatre de Dullin i dels albergs de joventut ja existents permetrà que joves que tenien problemes amb la justícia puguin sortir del seu entorn familiar i social per tal d'elaborar un projecte d'inserció laboral i social. Mitjançant aquesta experiència, Deligny es converteix en el precursor del que més endavant s'anomenarà intervenció comunitària o treball en el medi obert. *La Grande Cordée* es converteix en una experiència pionera encara actualment, que es fonamenta, seguint al mateix Deligny, en un mètode senzill: «dejar que entre en juego lo imprevisible, que pueda suceder lo que sea» (1971: 202). Deligny, poc amic de les grans programacions, i en canvi, ferm defensor del «deixar fluir», acabarà afirmant que l'educador és un professional de «presència lleugera».

Aquesta experiència finalitza<sup>22</sup> el 1953 i Deligny i un grup de nois marxen cap a la regió de Vercors a la recerca de noves experiències. Amb aquest acompanyament dels nois s'inicia un període de vagareig per diferents regions franceses, que servirà, en la més fidel tradició del *Bildungsroman*, d'experiència formativa i de creixement personal. De Le Vercors passen a Haute-Loire, i d'allí a l'Allier<sup>23</sup>, per arribar finalment al bosc de Cévennes l'any 1963. Allí restaran, a excepció d'algunes estades exteriors<sup>24</sup>, fins a la seva mort<sup>25</sup> l'any 1996.

A Cévennes el grup s'instal·la en una casa que havia comprat Felix Guattari enmig de la muntanya amb un objectiu molt concís: «ser i estar a prop dels infants autistes i sense parla, sense massa idees preconcebudes, només amb el projecte d'allunyar-se del que els sabers dels que estant amb l'aigua al coll elaboren, difonen, edicten i vulgaritzen a propòsit dels nens autistes: greument psicòpates, ineducables, irrecuperables» (Deligny 1977: 17). Un conflicte amb Guattari farà que Deligny i Janmari s'instal·lin en una casa al poble de Gra-

---

21. Tal com afirma Houssaye, aquesta experiència es fonamenta en el treball fet per Deligny —com a mestre d'educació especial— en el laboratori de psicologia de Henry Wallon i en les xarxes creades pels grups comunistes (1998: 10).

22. Deligny, sobre el tancament i la marxa cap al Vercors diu: «yo seguía allí, persuadido de que aquello no podía durar mucho. En el propio Consejo de Administración las campanas tocaban a muerto [...] Hubo que mudarse y puedo decir que volver al maquis, puesto que estábamos en la región de Le Vercors. Diecisiete inadaptados sociales, tres de ellos casos especiales, fueron un buen día en el tren nocturno, con una gran tienda blanca, y eso es todo. Ellos y la tienda blanca».

23. Durant l'estada a l'Allier Deligny escriu el seu llibre *Adrien Lomme* (1958).

24. Passa un temps a la clínica de La Borde convidat per Jean Oury i es dedica a treballar amb persones que la resta de professionals havien qualificat d'«incurables». Allí és on coneix Janmari, un nen de 12 anys, autista, que provocarà que Deligny es faci múltiples preguntes sobre aquest síndrome, aleshores desconegut.

25. Actualment l'experiència segueix oberta, coordinada per deixebles, seguidors i amics de Fernand Deligny. Podeu consultar el web que recull tota l'experiència: <http://perso.club-internet.fr/jlin/>



niers. Altres infants i joves ho faran en cases i granges properes. Organitza de nou una gran xarxa que arribarà a acollir en els diferents espais una trentena de persones autistes. La xarxa funciona de forma independent dels circuits de consum<sup>26</sup> i ells mateixos es proveeixen del que necessiten per viure. Molts dels infants que Deligny rebrà a Cévennes seran enviats per Françoise Dolto o per Maud Mannoni. La vida quotidiana s'organitza a la natura (la majoria de les activitats passen a l'exterior), al ritme del que ells habitualment fan i regits per la necessitat imperiosa de la immutabilitat que marca l'autisme.



De totes les experiències, Deligny i molts dels seus seguidors n'han escrit una quantitat incommensurable de llibres i articles que permeten anar reconstruint les bases de la pedagogia (Deligny en diria antipedagogia) que han guiat i construït els seus projectes. Deligny parteix d'una definició d'educació que ens situa en la línia de les pedagogies participatives: educar «és crear aquest espai on l'altre pugui créixer, equivocar-se, somniar, refusar, escollir... Educar no és sotmetre, però sí permetre. No és ser el model, però sí el referent. No és una lliçó, però sí una trobada. Educar no és tancar, és obrir». I aquesta educació cal fer-la en indrets molt concrets, perquè tal com afirma a *Les vagabonds efficaces*: «el context cal tenir-lo present». Viure en plena naturalesa no és una mostra d'esnobisme, de retorn a posicions naturalistes; és l'essència mateixa d'allò que estructura i dóna sentit a la xarxa «de vida». Deligny dirigia una «guerrilla», en paraules de Gómez, que ens mostrava una forma d'estar en relació, d'escoltar el silenci i de descobrir les coses que eren essencials (1998).

---

26. Deligny havia renunciat a qualsevol subvenció per evitar pressions i intromissions de l'Administració francesa en el seu projecte.

La pedagogia subversiva de Deligny ens convida a *impensar*<sup>27</sup> les nostres maneres de conduir, d'intervenir, de manipular, de resistir, de decidir per l'altre des de l'educació social. Deligny ens condueix a una certa pedagogia de la transgressió que ens proposa actuar educativament sense ni imposar ni comprendre, sense dirigir ni castigar<sup>28</sup>, sense fer ús de la nostra condició d'autoritat. A *Graine de crapule* dirà sobre els càstigs i les imposicions: «si talles la llengua del que ha mentit i la mà del que ha robat, en poc temps seràs el mestre d'un petit grup de muts i espunyats» (1960: 25). Deligny aposta per envoltar-se de persones sortides dels mateixos entorns socials que els nois, i a ser possible sense haver passat per les escoles de formació<sup>29</sup>. No es tracta ni de mètode pedagògic, ni de tècniques; tal com ell mateix afirmarà, «es tracta d'una posició a mantenir», però Deligny no podrà mantenir-la més de dos o tres anys. No cerca «normalitzar» l'altre<sup>30</sup>; el rodamón eficaç defuig l'estandarització i les imposicions d'una societat que l'han convertit en un inadaptat. Per a Deligny, els infants inadaptats no són els culpables de la seva situació, sinó que són víctimes de l'ordre social. Però Deligny no ens ha deixat una obra per fer-ne instrucció, ens diu Josep Rouzel; Deligny ha obert un camí que ens convida essencialment a pensar en l'altre, deixant-nos anar pel corrent fluvial de la «xarxa».

Una de les «narracions» descriptives de Deligny que reprenen la seva «pedagogia poètica» és la que fa Lin Grimaud: «Deligny —el darrer dels mohicans a la seva manera i entre els mohicans que són alhora, a la seva manera, els autistes— és portador d'una important concepció de la comunitat, del retorn a les fonts, de l'aventura pedagògica» (1998: 44).

---

27. En paraules de Santamaría «impensar no es repensar o revisar una cuestión que ya había sido pensada de alguna forma y por alguien, sino que supone un rechazo de los supuestos sobre los que ha sido pensada» (1997: 53).

28. Per a Deligny, l'educació no pot començar fins al moment en què totes les accions sancionadores desapareguin de la praxis «educativa» (1960: 47).

29. A *Vagabundos eficaces* dirà en relació als educadors i els seus orígens socials: «¿Educadores...? ¿Quiénes sois? Formados, como se suele decir, en ayudantías o en cursos nacionales o internacionales, instruidos sin ninguna preocupación previa de saber si tenéis en la barriga un mínimo de intuición, de imaginación creadora y de simpatía hacia el hombre, alimentados de vocabulario médico-científico y de técnicas apenas esbozadas, os dan suelta, cuando todavía no habéis salido de vuestro caparazón de niños burgueses» (1971: 110).

30. Deligny dirà de Janmari: «és justament perquè ha escapat a la domesticació simbòlica que no es pregunta quin és el seu rol, si és home o dona, amo o esclau...» (Lourau, 1997).

## 2.2. Sostenir l'ofici d'educador des de la psicoanàlisi en Bruno Bettelheim

Bruno Bettelheim neix el 1903 a Viena, en el context d'una família jueva. Estudia al *Bundersrealgymnasium*, on l'aprenentatge de llengües estrangeres tindrà un protagonisme central. Malgrat aquesta modernitat, Bettelheim serà educat des d'una pedagogia estricta, autoritària i en classes molt «poblades» d'estudiants. Paral·lelament formarà part del moviment *Jung Wandervogel*, format per joves errants, excursionistes i apassionats amants de la natura, i tal com el mateix Bettelheim afirma «pacifistes, socialistes i antimonàrquics». Amb 11 anys comença el seu procés d'autonomia, que el durà a autoafirmar-se impulsat per aquesta experiència dels *Wandervogel*.

Fou un estudiant brillant i mentre es forma per a la direcció del negoci familiar (comptabilitat, dret financer i economia) es matricula a la universitat per estudiar matèries de l'àrea d'humanitats<sup>31</sup>. Aquesta formació universitària finalitza amb l'assoliment del títol de doctor<sup>32</sup> el 1937. Molt abans del doctorat, però, comença a treballar a l'empresa del seu pare. Poc motivat pel que succeeix a la seva vida, uns anys més tard —1937 i 1938— decideix fer-se psicoanalitzar. Les sessions de psicoanàlisi les combina amb l'assistència a cursos i seminaris de psicologia que s'oferien a la facultat de Filosofia. Allí, amb Reininger i Bühler, es formarà en matèries com Psicologia General i Teoria del Llenguatge.

El seu casament amb Gina Alstadt l'havia apropat al món de la psicoanàlisi i a la situació de les persones amb dificultats socials. Gina treballava d'educadora a l'Escola Montessori de Viena. Allí entrarà en contacte amb la psicoanàlisi, especialment per l'assistència als seminaris<sup>33</sup> que organitzarà Anna Freud. Un dels assistents als seminaris era Fritz Redl, amb qui organitzaran l'estiu del 1932 unes colònies per a infants pobres. Tenint organitzada la part més tècnica i trobant-se amb dificultats econòmiques, serà Bettelheim qui, a través dels seus contactes, cercarà els recursos econòmics necessaris. Després d'aquestes experiències, s'iniciarà un treball amb una nena americana que marcarà les seves vides professionals: Patricia (Patsy). Patricia tenia 7 anys, estava molt tancada en ella mateixa i pràcticament no es comunicava; fou per això que la

---

31. Algunes de les assignatures que va cursar eren: llatí, literatura alemanya, literatura moderna, literatura teatral, art oriental, història de la música, història i crítica de socialisme, estudis generals de les races, etc.

32. La tesi de doctorat que presentà la titulava: *El problema de la Bellesa a la natura i estètica modernes (Das Problem des Naturschönen und die moderne Aesthetik)*.

33. Els seminaris tenien lloc a la *Haus der Kinder*, traducció alemanya de la *Casa dei Bambini* de Montessori.

mare es traslladà a Viena, atreta per Sigmund i Anna Freud<sup>34</sup>, per tal que la tractessin. Anna Freud li recomana, però, una psicoanalista que podria tractar-la, Editha Sterba, qui li passarà el cas a Gina, que treballarà amb cos i anima, fins i tot portant la nena a viure a casa seva.



Bruno Bettelheim a Chicago

Mentrestant, Viena es veu involucrada a l'*Anschluss*<sup>35</sup> i comença a complicar-se la situació per a molts intel·lectuals i professionals lliberals. Bettelheim serà una de les primeres víctimes del *Ein Volk, Ein Reich, Ein Fuehrer!* i després d'estar empresonat a Viena per la seva condició de jueu, serà deportat al camp de concentració de Dachau el 2 de juny de 1938 i poc temps després al de Buchenwald. Malgrat l'experiència extrema de la deportació i l'internament als camps, Bettelheim va afirmar en múltiples ocasions que per a ell va ser un aprenentatge molt profund<sup>36</sup>, perquè no deixava de «controlar el seu humor,

34. Anna Freud jutjarà a Patsy «molt pertorbada i massa gran per a la llar d'infants que estava organitzant en els locals de l'Escola Montessori de Viena».

35. És el nom que es donà a l'annexió austríaca per part de Hitler.

36. En una carta del primer de setembre de 1954 afirma: «l'any que vaig passar en camps de concentració m'ha fet molt de bé» (Sutton, 1996: 201). Aquest tema el marcarà profundament. El 1947 publica a la *Modern Review* l'article «The Concentration Camp as a Class State». Aquest serà un tema que anirà reprenent al llarg de la seva vida a través dels seus llibres i articles. De fet, el seu primer article publicat, tot i no tractar exclusivament el tema dels camps, es fonamentava ja en la seva experiència. Es tracta d'«Individual and Mass Behavior in Extreme Situations» i que publicà al *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Sobre la seva vivència de l'experiència extrema existeix un clar paral·lelisme amb Victor Frankl (*El hombre en busca de sentido*); tots dos aprofitaran l'experiència als camps per aplicar-la al tractament de pacients i al camp de l'educació.

d'estudiar el seu propi comportament<sup>37</sup> per tal d'assegurar-se que era normal» (Sutton 1996: 217). És durant l'estada als camps que comença a fer els estudis que reprendrà en el treball a la Universitat de Chicago. Es fixa en els seus companys i els estudia, s'adona que ja no són els homes que eren abans d'entrar, ara comencen a tenir conductes patològiques, no saben controlar les seves emocions i han perdut les capacitats de poder avaluar objectivament la situació en la qual es troben.

Després de múltiples gestions de Gina i d'altres parents i coneguts, Bettelheim és alliberat<sup>38</sup> i pot fugir a Amèrica, a Chicago exactament. Allí es retrobarà amb Fritz Redl<sup>39</sup> i molts altres vienesos que viuen al campus de la Universitat de Chicago. Però els seus inicis als EUA no seran fàcils i haurà de subsistir amb feines variades. La Universitat de Chicago tenia una escola, meitat escola meitat asil d'infants, que estava lligada a la Facultat de Medicina i ningú sabia prou bé què fer-ne. L'escola tenia un nom estrany que en destacava la vessant de laboratori de recerca: *Escola Ortogenèsica*<sup>40</sup>. Bettelheim hi entrà per assumir-ne la direcció i reorientar les pràctiques pedagògiques que s'hi portaven a terme fins aleshores. Es tractava d'un centre terapèutic fonamentat totalment en el model psicoanalític i que Bettelheim definí com «una institució de tractament en residència dedicada a la rehabilitació de nens amb perturbacions emocionals molt severes, a la investigació de les causes i tractament dels desordres primaris i a l'entrenament del personal que desitgi especialitzar-se en educació i tractament de nens perturbats» (1976: 11). A partir de la seva experiència en els camps de concentració desenvolupà la noció de situació extrema: si un am-

---

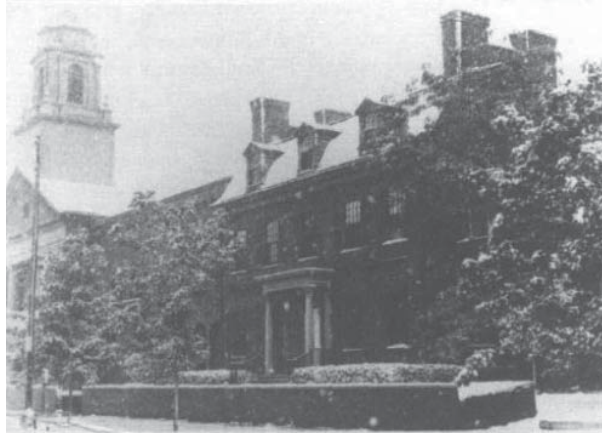
37. El tema clau era com protegir-se de la degradació humana a què els presoners dels camps estaven sotmesos. Bettelheim s'adona ràpidament que només li queda el seu esperit, i, tal com afirma a *Surviving and Other Essays*, «vaig consagrar tots els meus pensaments, tota la meua energia a lluitar desesperadament per sobreviure dia a dia, a superar els meus estats ànims depressius, a mantenir la meua voluntat de resistir».

38. Els primers anys als camps varen ser molt diferents als de l'arribada de presoners posterior a 1940. Bettelheim tingué la sort de poder sortir del camp de concentració. La Jewish Social Service jugarà un paper clau en l'alliberació de Bettelheim.

39. Bettelheim dirà a *El amor no basta* que «la meua llarga amistat amb Fritz Redl m'ha ajudat enormement a desenvolupar la filosofia de treball de l'Escola i a posar-la en pràctica. Les nostres múltiples converses i intercanvis constants han fet que jo no sàpiga on finalitzen les seves idees i on comencen les meves». La gran experiència de Fritz Redl, després de les colònies de 1932 amb nens de Viena, serà la clau per la posada en pràctica del seu model pedagògic a la Pioneer House. David Wineman i Fritz Redl recullen aquesta experiència en el llibre *Niños que odian. Desorganización y desequilibrio de los controles de conducta*, Buenos Aires, Paidós, 1970. Es tractava d'una residència experimental, amb molt pocs nens, per dur-hi a terme teràpia grupal. Va durar 19 mesos i es va tancar el 1949. Es trobava ubicada a la ciutat de Detroit.

40. Etimològicament prové del terme grec *orthos* (dret) i *genos* (origen). Nosaltres hem optat per traduir el terme com ortogenèsica, malgrat que podria ser traduït com ortogènica o ortogenètica.

bient és viscut com a *situació extrema* i afecta negativament el nen, un ambient favorable pot fer invertir el procés psicòtic.



L'escola de Bruno Bettelheim a Chicago

La funció del centre és la de rehabilitar la persona en comptes de destruir-la, i per fer-ho és necessari intervenir en un medi terapèutic determinat. Per a Bettelheim, el medi terapèutic és l'espai idoni per treballar amb aquests infants. L'Escola Ortogenèsica es convertirà en un medi terapèutic total<sup>41</sup> on els detalls més petits de la vida quotidiana estaran pensats per assolir els objectius de guariment dels infants. Del matí al vespre, set dies a la setmana, l'escola ofería als nens tot allò que en sessions de psicoteràpia individual era impossible d'oferir<sup>42</sup>.

Un dels aspectes més rellevant de les seves aportacions, a parer nostre, és el rol que dona al ritual d'entrada de l'infant a la institució. L'arribada del nen a la institució, crucial en la relació que s'establirà entre infant-educador, queda recollida en el llibre de Capul (1972) de la següent manera: «replegado sobre sí mismo o agresivo, el niño que llega espera lo peor; está principalmente angustiado, perdido, desorientado; esos primeros elementos constituirán para él

41. Bettelheim i Emmy Sylvester publicaran a la *Psychoanalytic Review* un treball on afirmen que «la teràpia de medi no és una tècnica psicoterapèutica nova. No és res més que l'aplicació dels conceptes psicoanalítics a la creació d'un entorn per a infants que pateixen trastorns afectius i necessiten un tractament residencial», «Milieu Therapy. Indications and Illustrations», *The Psychoanalytic Review*, gener de 1949.

42. Tal com afirma Sutton: «no podem obviar que en aquella època un infant psicòtic era un nen dolent, en tots els sentits del terme, recorda Patty Pickett, educadora de l'Escola Ortogenèsica de la tardor de 1946 a l'estiu de 1952. Efectivament, erigir la psicoanàlisi com eix vertebrador d'una institució per a infants greument pertorbats, era, primer de tot, una convicció revolucionària» (1996: 373).

señales que le permitirán situarse paulatinamente en un medio desconocido. En consecuencia, parece útil que el educador, por lo menos en lo que respecta a niños de corta edad, lo reciba en persona» (1972: 65). Es procurava que aquesta entrada de l'infant a la institució no estigués mediatitzada ni estigmatitzada pels informes mèdics que el nen portava en arribar. Cap etiqueta, cap categoria; només es parlava de noms concrets, per tal que l'escola s'assemblés tant com fos possible a l'ambient familiar, i no pas a una institució psiquiàtrica.

El treball de l'Escola Ortogenèsica es fonamenta en la pedagogia de Dewey, Comeni, Aichhorn, Pestalozzi, Korczak, Montessori i Piaget, així com en l'obra de Freud. Per a Bettelheim, la psicoanàlisi possibilita la veritable reforma de l'educació<sup>43</sup>. Les aportacions d'aquests autors, desenvolupades en el context concret de Chicago, el condueixen a alguns aspectes molt concrets que fonamenten el seu model pedagògic. Bettelheim denuncia les institucions i els pares que projecten en els seus fills els seus propis desigs i projectes mai assolits, i instaura a la seva institució la participació activa dels infants. Aquesta projecció dels pares es pot veure agreujada pel fet que els nens tenen molta por a ser abandonats i, com que en la comunitat terapèutica l'educador juga un rol central<sup>44</sup>, cal tenir molta cura de qui són i com són aquests educadors<sup>45</sup>. Ell mateix feia la selecció dels educadors que treballaven a la seva escola, convertint-se en una espècie de *supermare* del seu equip educatiu, ja que era alhora director, psicòleg, supervisor i psicoanalista del servei.

El treball de direcció de l'escola el combinarà amb la redacció de múltiples llibres (tots pràcticament traduïts al castellà) i les classes a la universitat. La majoria de llibres se centraven en el treball que es duia a terme a l'escola i els fonamentava en els casos presentats i discutits a les reunions de l'equip educatiu, en les entrevistes i en el treball directe que ell mateix feia amb els infants. Tot i el gran volum de material que va escriure sobre la intervenció dels educadors en medi residencial, després d'haver estat estudiat, llegit i discutit amb una certa

---

43. Sobre l'aplicació de la psicoanàlisi a l'educació, Bettelheim coneixia els treballs previs d'Aichhorn, on afirma que «de tots els usos de la psicoanàlisi, no n'hi ha cap que tingui tant interès, que hagi desvetllat tantes esperances i hagi atret tants col·laboradors com la seva aplicació a la teoria i la praxi de l'educació d'infants. És normal que s'esperi d'aquests treballs psicoanalítics una ajuda per a la pràctica educativa, l'objectiu dels quals és justament el de dirigir l'infant, estimular-lo, protegir-lo contra els errors en el seu accés a la vida adulta». August Aichhorn (1973), *Jeunesse a l'abandon*, París: Privat, p. 9.

44. Aquest tema ha estat desenvolupat per Fratini (1993) amb aportacions significatives.

45. Per tal de reclutar els educadors, Bettelheim combinava els objectius de la universitat —l'escola era considerada un centre d'aprenentatge i alhora un servei de tractament— amb el seu desig d'assegurar personalment la formació dels professionals que treballaven amb ell. S'estimava més contractar educadors sense experiències prèvies en el camp educatiu. Sovint eren joves estudiants de la Universitat de Chicago.

assiduïtat a les antigues escoles d'educadors especialitzats, Bettelheim pràcticament ha desaparegut dels programes universitaris. Potser un dels llibres més coneguts i significatius és *Psicoanàlisis de los cuentos de hadas*, on l'autor afirma que «los cuentos de hadas llevan al niño a descubrir su identidad y vocación [...] Estas historias insinúan que existe una vida buena y gratificante al alcance de cada uno, a pesar de las adversidades» (1977: 30).



### 2.3. Tosquelles i l'educació social exiliada

Malgrat les grans aportacions que Francesc Tosquelles feu al camp de la psicoteràpia i de l'educació social, segueix essent poc conegut al nostre país. Nascut a Reus el 22 d'agost de 1912 en una família burgesa, ja des de petit freqüenta, amb el seu oncle que hi treballava de metge, la institució psiquiàtrica de la seva vila natal. Reus, una població amb tradició de pensament llibertari i associacionista<sup>46</sup>, orientarà Tosquelles des de jove en una sòlida formació marxista<sup>47</sup>. Tosquelles estudia medicina a Barcelona i s'interessa sobretot per la neurologia. Durant els anys d'estudiant forma part d'un grup clandestí que jugarà un paper clau en les vagues i el tancament de la universitat el 1930.

46. El Centre de Lectura de Reus jugà un paper rellevant en aquesta formació. Tosquelles nasqué al carrer Major, on el 1859 es fundà el Centre de Lectura i on els seus pares regentaven la botiga *El Chic de París*.

47. Tal com diu ell mateix: «Tosquelles fou durant la seva joventut un atent lector de Marx, gairebé un militant, havent fet d'això una pràctica de grups d'avantguarda» (Tosquelles, 1985).



L'any 1934 Emili Mira publicarà el seu manual de psiquiatria, clau en la formació de Tosquelles. Aquell mateix any retornarà per treballar<sup>48</sup> de metge a l'hospital psiquiàtric de Reus, després d'haver rebut la influència dels seus mestres, Mira i Strauss, amb qui va treballar al centre La Sageta de Barcelona. A Barcelona treballa a la Casa de la Caritat aportant noves idees en l'educació dels infants que s'hi acollien, en especial d'aquells que eren deficientes mentals. Barcelona acollirà<sup>49</sup> des de 1931 molts jueus alemanys i austríacs que amb l'arribada al poder del partit nacionalsocialista hi cerquen refugi en previsió dels conflictes a Àustria i Alemanya. Aquesta arribada d'intel·lectuals formats en la psicoanàlisi farà que Catalunya sigui, als anys trenta, un centre de renovació de les pràctiques psiquiàtriques i del treball socieducatiu.



Plaça dedicada a Tosquelles, Reus

Més tard, entre 1934 i 1937, retorna a Reus per treballar amb persones amb retard mental i malalties mentals a l'Institut Pere Mata<sup>50</sup>, tot i que col·laborarà amb l'Institut de Puericultura. Amb el Dr. Frías, pediatre de l'Institut, crearà una casa de caritat, per a infants i adolescents, que a partir de 1936 acollirà un grup de nens psicòtics<sup>51</sup>. La Guerra Civil espanyola farà que Tosquelles

48. Tosquelles hi treballarà en diferents períodes. El primer l'any 1929 amb feines variades, i el 1934 ja com a metge.

49. Un dels impulsors de l'acollida d'intel·lectuals alemanys serà Emili Mira. Entre molts altres arriben a Barcelona Strauss, Bühler, Wolf i Eiminder. Aquest darrer es convertirà en el psicoanalista de Tosquelles.

50. Tal com planteja Grimaud: «des dels anys trenta, Tosquelles s'embarca en la transformació de la psiquiatria que s'apropà a la població, treballant en petites unitats en un esperit de proximitat, de contacte directe i de recerca de comunicació amb les persones en situació de dificultat» (1998: 67).

51. Per a Hortonedà, es tracta de la primera institució paidopsiquiàtrica (1994). El treball que feien girava al voltant del joc infantil.

marxi al front allistat a les milícies obreres per exercir-hi de psiquiatra. Al front d'Aragó i als fronts del sud d'Espanya, on fou cap dels serveis de psiquiatria de l'exèrcit republicà<sup>52</sup> els anys 1938 i 1939, desenvolupà moltes de les seves idees, especialment a la Comunitat Terapèutica<sup>53</sup> que creà el 1938 a Almodóvar del Campo; un treball que quedarà estroncat amb el seu exili a França el 1939, passant pel camp d'internament dels Pirineus de Septfonds. És justament en un d'aquests camps que és recollit per un psiquiatra, Pierre Balvet, que li obrirà el treball en aquest país a l'hospital psiquiàtric de Saint Alban<sup>54</sup>. Durant el temps que Tosquelles és intern organitza un servei de psiquiatria per ajudar els seus companys, donat el gran nombre de suïcidis de les persones internades. A Saint Alban<sup>55</sup> comença una experiència de transformació de la institució psiquiàtrica que durarà de 1940 a 1986. Els murs es derrueixen<sup>56</sup>, els pavellons es renoven, es fomenten noves activitats i es multipliquen els intercanvis amb les poblacions veïnes. Es crea un club, s'edita una revista i s'escolta a les persones que viuen a la institució psiquiàtrica. Durant aquest període, Tosquelles es veu obligat a revalidar el seu títol universitari, i obté finalment la llicenciatura en medicina a la Universitat de París.

Una altra vegada a Saint Alban inicia, juntament amb altres professionals del camp de la psiquiatria, la reforma psiquiàtrica francesa, coneguda com *psiquiatria de sector*, que al voltant del Groupe de l'Evolution Psychiatrique, plantejaran importants reformes en aquest camp d'intervenció. El 1952 Daumezon<sup>57</sup> i Koechlin proposen el terme *psicoteràpia institucional*, que Tosquelles reprendrà i anirà instaurant i teoritzant. Per a ell, aquesta es tradueix en sis tècniques molt clares: un club per als malalts (ja experimentat abans de la guerra a Reus), un diari terapèutic (en el qual els malalts poden escriure les seves opinions), les reunions (conjuntament entre personal de la institució i malalts mentals), la celebració de festes, l'animació cultural (televisió, cinema, teatre, etc.) i l'er-

---

52. Tosquelles va arribar a ser cap dels serveis mèdics de l'Estat Major d'Extremadura.

53. La feina que desenvolupà a la Comunitat Terapèutica se centrava en la salut mental de l'exèrcit, però també en la selecció i l'orientació, sense deixar d'ajudar la població civil en els casos urgents que ho requerien.

54. Hortonedà explica que Tosquelles arriba a Saint Alban amb només dos documents: la tesi doctoral de medicina de Jacques Lacan de 1932 (en francès) i un treball de Herman Simon de 1929 en alemany titulat *Una terapèutica més activa a l'hospital psiquiàtric*.

55. A banda del treball psicoterapèutic, Saint Alban jugarà un important paper polític com espai de resistència i de suport als maquis. Entre d'altres, va acollir Eluard, Canguilhem (autor de *Le normal et le pathologique*) i Tzara.

56. Tal com diu Rouzel, «Saint Alban el 1940 acull 600 malalts en males condicions físiques. La majoria pateixen malnutrició i manca de cures. Els edificis són vetusts i mal condicionats» (1989).

57. Es tracta d'una comunicació que es va realitzar en un congrés de psiquiatria a Portugal, en el qual es feia referència als treballs que Tosquelles desenvolupava a Saint Alban.

goteràpia (a través de la qual el malalt rep un salari). La institució, després de la sistematització del seu mètode, esdevé un lloc de pelegrinatge on diferents professionals de la psiquiatria i l'educació aniran a formar-se<sup>58</sup>.

Lin Grimaud, un dels deixebles francesos directes de Tosquelles, ens diu dels treballs sobre la vida quotidiana que desenvolupà el psiquiatra: «Tosquelles ha explicat de forma molt clara, molt viva, que allò quotidià, pres de forma terapèutica, permet moltes implicacions en la relació amb l'altre i en la mobilització dels processos de desenvolupament» (1998: 29). El mateix Tosquelles ha plantejat el quotidià educatiu com el mitjà i l'art de la trobada amb l'infant i la base del projecte terapèutic. Contràriament al que alguns treballs d'educació social publicats a Espanya plantegen, Tosquelles és dels primers que sistematitzen i proposen el que es coneix com «pedagogia de la vida quotidiana». D'aquesta forma inaugura la sistematització d'un cert saber al voltant d'allò quotidià, que tal com Grimaud proposa, els educadors reprendran i «intervindran sobre els problemes de cura corporal, de manca d'higiene i de la incapacitat d'ocupar-se de les seves necessitats» (1998: 30).



Tosquelles va coordinar la revista *Psychothérapie Institutionnelle*, en els sis números que van aparèixer entre 1965 i 1968. Aquests anys es dedicarà a la formació d'educadors mitjançant cursos i conferències. Posa en pràctica les seves idees sobre la importància de l'estructura institucional en la vida quotidiana com funció terapèutica al centre d'acollida d'infants amb diversitat funcional Clos-du-Nid. Aquesta experiència serà el punt de mira dels educadors i professionals del camp social dels anys setanta.

---

58. Entre d'altres, cal destacar Jean Oury i Roger Gentis, que aplicaran les idees en institucions molt innovadores.

La importància d'aquest psiquiatra d'origen català es troba en la seva influència en el camp de l'educació especialitzada, una influència que s'entreuveu en els diferents treballs que ha publicat i que s'han convertit en un punt de referència obligada en els discursos de l'educació social a França<sup>59</sup>. Entre altres aportacions, volem destacar aquesta reflexió que fa referència a la normalitat: «Està clar, la normalitat amaga una gran quantitat de malalties normals» (1993b).

### **Els educadors i la lectura**

Les experiències, biografies, obres i reflexions pedagògiques que hem presentat pretenen oferir la possibilitat de redescobrir els sabers de l'educació social iniciats pels volts dels anys trenta i que per molts educadors i educadores socials resten desconeguts i amagats. Foucault, a través de l'arqueologia del saber, ens mostrà com desenterrar els conceptes i les idees amagades. Aquest exercici de Foucault, juntament amb el que els tres autors ens han aportat, són necessaris en moments en què apareixen sabers que pretenen ser portadors de veritats, justament per preguntar-nos per la nostra tasca d'intervenció socioeducativa. En paraules de Gómez, aquestes perspectives teòriques «no reemplacen l'esperit de recerca pròpia de tot educador que es troba quotidianament submergit en el patiment de les persones que li són confiades. És per això que la formació de l'educador té més a veure amb un procés d'iniciació que amb un aprenentatge de coneixements» (1994: 39). La lectura de Fernand Deligny, de Bruno Bettelheim i de Francesc Tosquelles ajuda a entendre la qüestió del subjecte i de les múltiples mirades que des de l'educació social podem fer-hi, enteses des d'aquest procés d'immersió iniciàtica.

Leer exige más ignorancia que saber, exige un saber que contiene una inmensa ignorancia y un don que no está dado de antemano, que cada vez hay que recibir, adquirir y perder, en el olvido de sí mismo.

Maurice Blanchot

59. Autors com Gómez, Rouzel, Grimaud, Wacjman, Muchielli, Marty..., fan referència constant en les seves obres als treballs de Francesc Tosquelles.

La narració de trajectòries, a través de metàfores educatives, ha estat una constant els darrers 60 anys, especialment en el context socioeducatiu francòfon. Mirar més enllà de les posicions i dels territoris excessivament tecnificats, assentats i vertebrats, ens permet tenir altres coneixements, altres mirades i altres experiències dels textos i les narracions. I aquestes altres mirades són necessàries perquè quan els nostres autors van iniciar les seves trajectòries, i encara actualment:

L'altre ja ha estat suficientment massacrada. Ignorant. Silenciada. Assimilada. Industrialitzada. Globalitzada. Cibernetitzada. Embolicada. Exclòs. Expulsa. Inclòs. Integrada. I tornat a assassinar. A violentar. A enfosquir. A blanquejar. A anormalitzar. A normalitzar excessivament. A estar fora i estar a dins. A viure en una porta giratòria. L'altre ja ha estat suficientment observat i anomenat com perquè puguem ser tan impunes al denominar-lo i observar-lo de nou (Carlos Skliar, 2002: 20-21).

Tal com afirma Grimaud, la tasca de l'educador passa per «caminar d'una traça a l'altra, de retrobar, de ser testimoni de transformació, de cercar les transformacions, de transformar-se un mateix» (1998: 15). Una transformació, afegim nosaltres, que podrà ser molt més efectiva si a l'inici del segle XXI no girem les espatlles a aquells que han traçat camins, que han narrat les seves històries a través de dolces metàfores educatives.



## Capítol III

### L'ofici d'educador com a vinculació amb l'altre

L'educador, malgrat tot el seu saber, les seves habilitats d'interventor i d'acompanyant d'una o vàries persones acollides que presenten situacions de necessitats socials no pot exercir les seves competències si aquestes no desitgen produir un canvi en les seves vides quotidianes. L'acció de l'educador comença, la majoria d'ocasions, per l'acceptació de l'altre de voler ser acompanyat en un trajecte educatiu, les bases relacionals del qual no estant establertes prèviament.

Sylvain Gagnon (educador social del Quebec)

#### 3.1. El món de les relacions humanes

D'ençà que naixem els humans ens caracteritzem per la necessitat de trobar-nos i de comunicar-nos, d'estar, en definitiva, amb els altres. És com si ens fes falta aquesta relació (entesa com una espècie d'aliment nutricional) que ens ha de permetre alimentar el nostre estat d'ànim, la nostra afectivitat, i que ha de modelar la nostra personalitat social. El nen aprèn l'art de la relació a través del contacte físic i de les primeres mirades amb la mare. Un contacte físic i unes mirades que li donen a entendre que aquell ser més gran, aquell ser que el protegeix, vetllarà per la seva supervivència. Una relació i, un vincle afectiu que ha estat estudiat amb molta cura per Spitz, i més tard també per Bolwy. Justament, són aquests dos autors els que porten a terme estudis amb infants que es troben institucionalitzats, apartats de les seves famílies. El plantejament de Bolwy ens diu que les necessitats socials de l'infant són necessitats primàries que han de ser satisfetes independentment de les necessitats nutritives i de totes les formes de gratificació oral.

Però, què significa la paraula relació, que ens endinsa i que sembla ser la clau del món social? Si agafem el DIEC veiem que ens defineix **relació** com: «lligam d'amistat, de coneixença, de tracte, entre dues o més persones o grups socials; el fet d'estar interessats mútuament». Per tant, l'existència d'una relació es fonamenta en la necessitat de «trobada» de dues o més persones, amb algun interès comú. Aquesta relació, però, no ha d'estar definida prèviament, sinó que pot determinar-se per molts i variats factors que anirem desgranant al llarg d'aquest capítol. En aquest sentit, tal com ens planteja Halley (1959), «cuando una persona comunica un mensaje a otra, està maniobrando para

definir la relació. La otra persona es colocada frente al problema de aceptar o rechazar la relación ofrecida. Puede aceptar el mensaje como está, aceptando con ello la definición del otro, o contrarrestarla con una maniobra definiéndola de otro modo». Som nosaltres mateixos els actors actius que definim la realitat de la relació.

### **3.2. Aspectes generals en les relacions humanes**

Després d'aquesta breu introducció al món de les relacions humanes, em sembla interessant partir d'un marc pràctic d'ús del fenomen relacional. Aquest ús del fenomen relacional es fonamenta en els aspectes següents, alguns d'ells desenvolupats per Jacques Salomé (1993: 55-88): el qüestionament de l'altre, l'acceptació de l'altre amb els seus límits i capacitats, l'escolta, la generalització i la personalització, les funcions manifestes i les funcions latents, i la dinàmica pròpia de la relació.

#### **3.2.1. El qüestionament de l'altre**

Una de les formes que fem, gairebé automàticament, és la d'entrar en contacte amb l'altre a partir de les preguntes i les qüestions que li fem (com et va tot?, què vares fer ahir?, on aniràs després?, etc.). En la tasca de la relació educativa, no sempre està ben vist per l'altre que la nostra relació s'iniciï, i en definitiva, es fonamenti en les preguntes (l'altre —l'adolescent, p.ex.— es cansarà de la nostra verborrea interrogatòria si és l'eina d'entrar i d'encetar la relació amb ell. Per desgràcia, sovint és l'única que utilitzem, que ens han ensenyat, que ens imaginem com vàlida o possible). Les preguntes que proposem a l'altre, membre de l'acció relacional, poden agrupar-se en vuit grups segons el seu objectiu:



Categories de preguntes:	Clarificació de l'acció:
1. Preguntes obertes	L'altre no té l'obligació de respondre les nostres qüestions.
2. Preguntes tancades	Massa sovint correm el risc de conduir la relació (la tutoria, l'entrevista) com si fos un simulacre d'interrogatori, amb preguntes com ara: i bé, tu hi estàs d'acord? Penses canviar d'actitud?, etc.
3. Preguntes inductives	Fem que l'altre digui allò que nosaltres desitgem (no pateixis, que no em tornaré a fugar!, podria ser un exemple de resposta desitjada).
4. Preguntes defensives	Són preguntes que animen l'altre a aproximar-se. Poden rebre el nom de preguntes pantalla.
5. Preguntes intrusives	Aquestes preguntes maltracten l'interlocutor i el releguen a un rol desvaloritzat i de refús.
6. Preguntes per què	Amb aquestes preguntes el que portem a terme és un clar qüestionament de l'acció que ha fet el subjecte amb qui ens relacionem. No hi estem d'acord i li ho qüestionem directament. Un exemple en seria: per què vas haver de tornar «fumat» ahir a la nit?
7. Preguntes indirectes	Són aquelles que en el model sistèmic s'anomenen preguntes circulars. Un exemple pot ser: què creus que pensa el teu germà petit cada vegada que sap que has fugit del CRAE?
8. Preguntes reflexives o projectives	De fet, aquesta mena de preguntes van adreçades molt més a aquell que les fa que no pas a aquell que se suposa que les ha de rebre.

### 3.2.2. L'acceptació de l'altre amb els seus límits i capacitats

En ocasions, l'educador social acaba per no creure ni acceptar lliurement l'altre. Arriba un moment que es cansa de tantes promeses de canvi, de ser objecte de la violència de l'altre, dels conflictes que li ha generat defensar les possibilitats de canvi del noi davant l'equip educatiu, etc. Per entendre amb més detall aquesta proposta de partir de l'acceptació incondicional de l'altre us proposem la lectura d'aquest breu text:

Sovint els infants són compresos, però la seva misèria desvetlla la nostra: malgrat tot l'arsenal de tècniques d'intervenció de què disposem actualment, sabem que la màquina de fer miracles encara no està del tot perfeccionada, i el nostre treball en ocasions resta infèril. Viure plenament amb l'infant, compartir les seves angoixes, els seus avorriments, la seva violència, el seu rancor, la seva tristesa i la seva desesperança, ens fa por. Què podem fer amb tot això? Una educadora va dir un dia: «a aquest nen no vull escoltar-lo. Plora sempre, no sé què fer amb ell, i em fa estar trista. No em sento capaç de donar-li una esperança sincera. Aleshores evito el seu contacte. Em dedico a la meua feina. Comprenc que això no li interessa gens...».

(G. Lajoi, 1984: 8).

La dificultat de l'acceptació de l'altre radica en com pot afectar i influir l'altre a la nostra persona. Acceptar vol dir fer-ho amb sinceritat, sense condicions (com les que sempre han hagut de patir aquests infants), i fer-ho sense condicions, cosa que no tothom està disposat a assumir. No obstant això, l'acceptació incondicional de l'altre és condició sine qua non per iniciar la relació educativa, que serà el fonament dels processos de canvi en el menor.

### 3.2.3. L'escolta

En la nostra societat es pondera molt més la capacitat de les persones de dir, de parlar, que no pas la capacitat de saber escoltar. Allò realment important és dir moltes coses. En canvi, escoltar és una acció relegada a la segona categoria en el joc relacional. No donar la importància que es mereix a l'escolta en el joc relacional té, evidentment, unes conseqüències negatives. Però, què significa escoltar? Salomé ens fa una definició de l'acte de l'escolta: «escoltar significa ser capaç de rebre/recollir allò que l'altre ens vol dir, al nivell i amb la seva inten-

ció, i d'entendre aquells aspectes que li costen més de dir i que potser vol velar, cobrir o guardar-se. És també ser capaç de reprendre i de resumir allò que l'altre ens acaba de dir» (1993: 60-61).

Cal posar èmfasi en la importància de l'escolta com l'acte genuí i més arrelat de l'acció de l'educador (també d'altres professionals del camp social) per donar sentit a la relació. Creiem que és necessari entendre que escoltar és una acció molt més profunda i intencional que sentir. Sentim molts sorolls, moltes paraules, moltes músiques, moltes narracions de les històries de la vida dels nois i noies amb qui treballem; però no ho escoltem tot, només escoltem aquells sorolls, aquelles paraules, aquelles músiques, aquelles històries de la vida que de forma activa volem «sentir». Escoltem allò que intencionalment i activament ens proposem. De fet, una de les frases que ens pot permetre millor de reflexionar sobre la importància de l'escolta és aquesta que va escriure Josep Pla en *El quadern gris*: «Quan els homes se senten escoltats, es tornen dèbils. Aquests moments de debilitat són l'única esclatxa a través de la qual es pot desprendre una gota de generositat del granit humà». Uns moments en els quals l'educador podrà aproximar-se a l'infant sense por ni perill ser rebutjat.

La primera qualitat és el sentit de l'escolta quan es comparteixen experiències. Aquesta experiència fa aflorar tot un discurs verbal, gestual, així com silencis que volen dir alguna cosa, que tradueixen les esperes, els desitjos, les seves representacions interiors, etc. L'escolta significa poder entendre els discursos no només per poder observar sinó per conduir el subjecte a sentir-se inclòs i reconegut com una persona digna de ser estimada.

Michel Lemay (1991), «Les médiations de la vie quotidienne»,  
*Empan*, 4, 27-35.

L'escolta comporta (i molt més en el camp que ens ocupa, que és el de la relació educativa en la intervenció socioeducativa) entendre i escoltar les paraules, els mots que justament «no es diuen». Els nois amb qui es relaciona l'educador no sempre fan servir el llenguatge natural, sinó que, igual que els educadors, sovint fan ús d'un llenguatge latent, d'un llenguatge ocult i codificat, mitjançant un llenguatge gestual, corporal o del silenci. Caldrà que desenvolupem aquest sisè sentit a la recerca d'altres formes de comunicar, d'aquests llenguatges que cal que siguin escoltats en la *frequència de les paraules latents*.

En aquesta línia, em sembla molt interessant el model d'escolta proposat per R. Kroth (1975) basat en les variables de si una persona es escoltadora o no

escoltadora. I si realitza aquesta activitat (l'escolta) de forma activa o de forma passiva. Aquest és el quadrant de models d'escolta que ens proposa:

ESCOLTA			
PASSIVA	A	B	ACTIVA
	C	D	
NO ESCOLTA			

R. Kroth (1975: 29)

- *Quadrant A: escolta passiva.* És un model d'escolta que pot portar l'educador a parlar en veu alta amb l'altre, i aquest se sent entès, ja que l'educador l'escolta i li retorna el que ha escoltat. És el model de treball de l'educador més habitual, que, amb el temps i la pràctica, evoluciona cap al model d'escolta activa.

- *Quadrant B: escolta activa.* L'escoltador actiu és aquell que cerca ajudar l'altre a clarificar els seus problemes, les seves idees i el seu sistema de valors. L'aspecte més destacable del model d'escolta activa és que serà l'altre qui haurà de trobar la solució al seu problema. La tasca de l'educador és la de clarificar el problema i ajudar el subjecte a establir la justa perspectiva d'allò que cerca.

- *Quadrant C: no escolta passiva.* L'escoltador sent allò que l'altre li diu però no l'escolta, preocupat de seguir els propis pensaments i incapaç de percebre les emocions que acompanyen el missatge verbal.

- *Quadrant D: no escolta activa.* És un model d'escolta molt més freqüent del que ens imaginem. L'escoltador no està gens interessat en el que l'altre li està dient. Tot i que, aparentment pot semblar que li interessa el que l'altre li diu, realment no és així. L'educador només és capaç de respondre a estímuls superficials perquè no capta el veritable sentit de la comunicació. El resultat sol ser la frustració del menor que es troba en una relació d'incomunicació permanent.

L'escolta de l'educador vers l'altre no és una escolta neutra (de la mateixa manera que, per definició, l'educació tampoc no és mai neutral). En aquest

sentit crec que és representatiu el text de Robert Dufresne, en què ens diu «l'escolta no és mai neutra. [...] L'escolta és essencialment una disponibilitat, una acollida, una receptivitat, una voluntat de donar-se afectivament vers l'altre i de comprendre'l [...] però l'escolta és alhora un distanciament» (1979). L'escolta no és neutra, i no ho és, entre altres coses, perquè l'educador que escolta el menor ha de ser capaç d'exercir la descodificació dels missatges que li ha emès. És la capacitat de veure-hi, d'escoltar allí on no hi ha imatges, allí on només hi ha silencis.

### 3.2.4. La generalització i la personalització

En la construcció compartida de la relació, existeixen alguns aspectes que en dificulten el funcionament. El fet de no *personalitzar* la relació (com, per exemple, parlar sense tenir en compte els noms de pila de les persones) farà que existeixi una separació, un mur que no permet que els dos membres de la relació s'apropin. En canvi, si la relació que establim amb l'altre es fonamenta en la personalització (en tenir en compte les característiques i necessitats de cada persona), possibilitarà un intercanvi, una comunicació molt més autèntica i fluida. Si pensem en un educador que es relaciona amb un jove o un adolescent, la relació fonamentada en la personalització podria passar per exemplificar diferents aspectes, històries o realitats que l'educador ha viscut i que poden servir per concretar algunes idees que expliquem.

La *retroalimentació* juga un paper clau en la relació. La comunicació entre dues persones no pot limitar-se a ser unidireccional. El sentit veritable de la relació és quan la comunicació que s'estableix és bidireccional i, alhora, es basa en l'acció retroalimentadora. Per tal que la comunicació funcioni ha d'assemblar-se a un sistema circular i s'ha d'autoregular. L'autoregulació té com element central el *feedback* (o retroalimentació), perquè permet al receptor del missatge (l'altre en la relació educativa) poder emetre les seves reaccions (opinar, decidir i ser present de forma activa en la relació). La bona comunicació suposa un flexibilitat dels rols, que ha de permetre passar de ser emissor a ser receptor i a l'inrevés. L'acció del *feedback* en la relació es fonamenta en 4 funcions bàsiques:

- funció de control de la comprensió,
- funció d'adaptació del missatge a les característiques dels actors, a les possibles dificultats,

- funció de regulació social en la flexibilitat de rols i de les funcions assegurades,
- funció socioafectiva: el *feedback* fa augmentar la seguretat en un mateix.

L'*animació* de l'altre. En aquesta animació de l'altre cap a la relació el que fem és descobrir el ventall de possibilitats que té per comunicar-se. No sempre sabem quines possibilitats i potencialitats tenim per expressar-nos i fer-nos sentir. Per fer-ho realitat, l'educador ha de facilitar aquest espai de possibilitats, potenciant l'autoconfiança de la persona.

*La posada en comú.* És necessari també una posada en comú, especialment de les diferències entre els dos que es relacionen. La por al desacord, al conflicte, a situacions d'una certa «agressivitat» verbal, fa que refusem aquesta posada en comú. Quan ens trobem a l'inici d'una relació, per tal d'enfortir-la cerquem els punts comuns entre les persones. A mesura que avanci la relació educativa, aquesta por i la necessitat de proximitat no serà tan important. Descobrirem el conflicte com espai de creixement personal i relacional.

### 3.2.5. Funcions manifestes i latents en la relació

Són diverses les tasques manifestes i latents que trobem en el procés d'una relació. Funció de compartir un espai de trobada, un llenguatge i un món semblant; funció de *revelació* del que l'altre diu sense adonar-se'n, funció d'*enquadrament* del problema que l'altre ens presenta; funció de construcció de la realitat de l'altre des d'una perspectiva diferent i triada per l'interessat.

### 3.2.6. Dinàmica de la relació

Fernand Deligny va dir: «respecter, cela veut dire accepter sans réduire à notre compréhension». El respecte és la base de la dinàmica de la relació. Si respectem l'altre la relació tindrà moltes més possibilitats de ser fructífera, autèntica i real. De tota manera, el respecte per l'altre no és l'únic aspecte que cal tenir en compte en la relació educativa. Salomé (1993a) recull diferents models de les dinàmiques existents en les relacions educatives. Algunes d'aquestes aproximacions són:

- *Model del discurs paral·lel:* es tracta d'una relació en la qual Emissor i Receptor es relacionen però sense que sigui una relació real. És més l'existència en un mateix espai de dos monòlegs simultanis que no pas la trobada relacional de dues persones.

- *Model de la relació succionadora*: aquest model es fonamenta en un discurs dominant per part de l'educador. L'educador fa ús del discurs del menor per reforçar el que vol dir, però en realitat acaba per frustrar el propi menor. La relació és viscuda pel menor com una agressió.

- *Model de relació simètrica*: és aquell model en què tant l'educador com l'educand s'enfronten en el que s'anomena una escalada simètrica. Cada vegada que algú diu una cosa, l'altre intenta remuntar el que el primer ha dit i ser ell el darrer de parlar. Les desqualificacions entre ambdós membres de la relació són habituals.

- *Model de relació positivitzadora*: l'educand expressa unes idees, unes intencions, unes necessitats. Si són negatives, el que fa l'educador és reforçar-les i positivitzar-les. Un cop feta aquesta part, cal que confirmem si l'altre volia dir exactament això. Per acabar, la repetició amb altres paraules de les intencions de l'altre ens permetrà confirmar-ho.

### **3.3. La comunicació com a base de l'ofici d'educador**

Hem vist en un apartat anterior què implicava relacionar-se amb l'altre en els espais de treball de l'educador social. La relació presenta diferents aspectes, però la comunicació és una de les característiques de la relació que poden arribar a ser més enriquidores. Pensem que és la clau de la relació en el marc de l'educació social, perquè sovint els infants i adolescents que assisteixen als nostres centres tenen greus dificultats per a comunicar-se, o almenys per fer-ho de forma clara mitjançant la comunicació verbal. En paraules de J. Salomé: *només tenim una malaltia, la incomunicació*. Una incomunicació que es fa patent en moltes famílies on han crecut els infants que ara tenim davant nostre i que són incapaços de fer-nos entendre què els passa pel cap, però sobretot què els passa pel cor. La comunicació dels sentiments és aquell espai reservat al qual aquests nois molt sovint no són capaços d'arribar.

#### **3.3.1. La Teoria de la Comunicació Humana**

És important doncs, tenint present el que acabem de dir, aprofundir en aspectes bàsics de la comunicació com a clau de la relació educativa. Per fer-ho ens basarem en el model de comunicació i relacions humanes desenvolupat per Salomé, però abans presentem un dels models de Comunicació Humana més seguit pels professionals que treballem amb persones, es tracta del treball

de Watzlawick, Beavin i Jackson, *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, editat originàriament l'any 1967 a Nova York. Aquest grup de professionals han treballat en el Mental Research Institute de Palo Alto (Califòrnia, EUA). El que els autors ens presenten és una nova perspectiva d'entendre la comunicació humana, ubicada en el model sistèmic, i que ens dóna una visió més àmplia que la teoria clàssica de la comunicació (emissor-receptor). La gran aportació dels autors de l'Escola de Palo Alto són els cinc axiomes de la comunicació, que són:

- *1r axioma*. No podem no comunicar-nos. Si partim de la idea de què la comunicació és un tipus de *conducta*, hem d'acceptar que no és possible la no conducta; no existeix res que sigui contrari a conducta i per tant sempre hi haurà conducta. Tal com ens diuen els autors: «actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican» (1997: 50). No podem parlar de comunicació afegint-hi que ha de ser intencional; la intencionalitat no és una característica de la comunicació, tot i que poden haver-hi comunicacions fetes amb intencionalitat.

- *2n axioma*. En tota relació existeix un aspecte de contingut i un de relació. Tota comunicació comprèn un aspecte de contingut i un aspecte relacional de tal manera que el segon classifica el primer i és, per tant, una metacomunicació. L'aspecte del contingut té a veure amb el que diem, mentre que l'aspecte relacional té a veure amb com ho diem. Allò relacional engloba i dóna sentit a tot el que estem dient.

D'aquests aspectes de la pragmàtica de la comunicació se'n deriven tres tipus de reaccions que defineixen l'altre i que han estat recollides per Bassa i Lauria (1998: 78-79):

- La confirmació de l'altre: a través de la qual acceptem la definició que l'altre ha donat, cosa que significa la confirmació del noi, acceptar-lo amb les seves idees, el seu comportament i els seus sentiments.

- El refús de l'altre: és una relació en què neguem el que l'altre ha definit de si mateix i li transmetem que «per a mi tu no vals». En el context educatiu això es tradueix en el refús de comportaments socialment no desitjats.

- La desconfirmació de l'altre: a través de la qual transmetem el missatge de què l'altre no existeix, no té cap importància en el pla relacional. És molt freqüent l'ús d'expressions com ara «no entenc res del que em dius», «només fas que dir tonteries», «sembla mentida que diguis aquestes coses»...



- *3r axioma*: La naturalesa d'una comunicació depèn de la puntuació de seqüències entre els comunicants. En una relació existeixen tants punts de vista com participants hi ha. Cada punt de vista vindrà determinat per nombrosos factors, com ara la quantitat d'informació que tenim i donem, el tipus d'ambient, el rol que juguem en la relació, etc.

Puntuar significa posar l'accent en un determinat lloc, en un determinat espai. Si el posem en un lloc determinat és possible que s'acabi complint aquest desig. A aquest fet l'anomenarem *profecia autocomplidora*. El poder es pot definir com una situació que es dona entre dos persones i que pot estar consumada, encara que no de forma explícita. En casos d'abusos no es dona el 3r axioma, ja que l'accent només es posa en un lloc. Cal veure l'abusador com víctima ell mateix d'alguna situació d'abusos (quan ell era petit). Acabem caient en esquemes lineals de pare abusador i de fill abusat. Cal canviar la perspectiva amb models circulars. Els educadors que treballen els abusos a la família ho fan amb tres generacions (avis, pares, fills). D'aquesta forma es pot afrontar la situació del pare abusador que ha sofert abusos quan era petit.

Una definició estrictament cibernètica del poder és la següent: «el poder de A sobre B se manifiesta en la capacidad de A para definir un contexto en el cual una relación *relativamente* lineal entre causa y efecto se establece (o representa) entre la conducta de A y B. Esta relación puede estar limitada en el tiempo o estar restringida a ciertas esferas de la complementariedad de las relaciones».

*Vocabulario de terapia familiar*, p. 271.

Poder parlar de la comunicació (a un altre nivell), de la situació en què ens trobem, faria que ja tinguéssim pas per una sortida diferent.

- *4t axioma*: Els éssers humans es comuniquen digitalment i analògic. Aquest són dos llenguatges complementaris. La relació seria el llenguatge analògic (no verbal), i el contingut el llenguatge digital (verbal). El llenguatge no verbal metacomunica el que diu el llenguatge verbal. El gest, la mirada, el com ho diem, són molt importants per tal d'entendre una comunicació. Quan parlem amb els nens hi ha molt llenguatge analògic, que massa vegades resta latent i nosaltres no som capaços de fer aflorar a la superfície.

Informació Verbal -- Allò conscient.

Informació No Verbal -- Allò inconscient (són continguts que ens costaria molt i molt d'expressar amb paraules). Les malalties psicossomàtiques entrarien en aquesta categoria.

Molts nens expressen mitjançant el cos el seu malestar. Cal saber quina relació hi ha amb el símptoma que ens presenten. La persona que té dificultats per expressar oralment allò que li passa ha de fer us d'altres formes no verbals de comunicació. En aquest cas, a nosaltres ens servirà molt més la informació no verbal que no pas la verbal. En alguns casos les coses no es poden dir, sinó que es fan. Són aquells infants que en el camp social cada vegada anomenem més infants o adolescents «actuadors»; són infants que passen a l'acció amb molta més facilitat que altres que poden haver desenvolupat més habilitats comunicatives verbals. Existeixen algunes eines de treball per desenvolupar l'expressió a través de llenguatges no verbals. Us apuntem aquestes dues, que més endavant comentarem amb més detalls: dibuixos i escultures.

Existeix un terapeuta sistèmic que treballa amb les escultures humanes com a possibilitat de canvi. Les idees i propostes de treball es troben recollides en el llibre de Luigi Onnis, *Corps et contexte*, París: ESF, 1989. Igualment, podeu trobar el taller que va fer a *III European Congress of Family Therapy*, Barcelona, 1-4 d'octubre de 1997, amb el títol de «When the child speaks the language of the body: a complex intervention model for psychosomatic problems».

La informació no verbal també es pot utilitzar com a diagnòstic per tal d'obtenir informació. És molt interessant quan els infants ens parlen amb metàfores. Aquí hauríem de tenir molt clar que «Una imatge val més que mil paraules».

- *5è axioma*: Simetria i complementarietat. Quan observem o analitzem un acte de comunicació (intercanvi) hem de poder veure si està construït sobre una base d'igualtat o de diferència. Segons quin sigui el model ens trobarem amb dos tipus de relacions diferents:

Bateson (1935, 1936, 1972) introdujo los términos complementario y simétrico en la investigación en ciencias sociales a raíz de su estudio de los nativos Iatmul de Nueva Guinea.

*Vocabulario de terapia familiar*, Barcelona: Gedisa, 1993: 73.

Simètrica: basada en la igualtat (mateixa posició d'ambdós).

Complementària: basada en la diferència.

L'educador en els models de relació més clàssics es troba en situació de superioritat (*one-up*) respecte al seu interlocutor (*one-down*). Si sempre ens mantenim en aquesta posició de rols jeràrquics no permetrem al menor que es desenvolupi de forma autònoma. Les posicions de *up* i de *down* s'han d'anar intercalant en funció de les necessitats i dels moments.

Connectats amb els conceptes de simetria i complementarietat trobem els de flexibilitat i rigidesa. Parlem de flexibilitat en aquells sistemes relacionals que poden canviar la posició de rols jeràrquics; i parlarem de rigidesa en aquells sistemes relacionals que no varien els rols jeràrquics. Aquesta serà una relació que pot finalitzar amb certes patologies.

Sempre trobem allò implícit i allò explícit que *juguen* ahora. El que sentim quan ens trobem en una posició *down* s'ha de treballar amb l'aprenentatge d'algun tipus d'estratègia. Cadascú només pot canviar des de si mateix. En algunes ocasions, com educadors socials hem de fer un *down* per després tornar-nos a col·locar en *up*. No podem dir a un noi què ha de fer amb la seva vida, però sí que podem dir-li què vol que fem nosaltres o què podem fer-hi nosaltres. El model sistèmic treballa a partir dels aspectes positius de les persones, de les situacions i de les relacions.

### 3.3.2. Cap a una creativitat en la comunicació educador-educand

Hem vist com el model sistèmic presenta diferents aspectes a tenir presents en les relacions humanes. Seguint en la mateixa línia, ara us proposem els pensaments, idees i experiències del treball portat a terme pel psicòsocioleg francès Jacques Salomé, formador en l'àmbit de les relacions humanes. En més d'una vintena de llibres (per desgràcia només tres de traduïts al castellà) exposa les seves idees al voltant de les relacions humanes i de la relació que un professional pot oferir a una persona que cerca un cop de mà, un recolzament.

#### a) *L'atreviment en l'educació*

En els diferents espais de treball de l'educador acabem per trobar dificultats en l'atreviment. Un atreviment que engloba diferents perspectives, una és la d'atrevir-nos a possibilitar l'altre d'expressar-se, de fer-se sentir, de sentir-se viu. Llençar-se carrer avall amb una bicicleta sense frens és una empresa per agosarats, per atrevits; sí, evidentment que comporta un cert «perill», però també comporta un plaer. El plaer de la pujada d'adrenalina, el plaer d'arribar més lluny que els altres. El treball de l'educador social sovint té a veure amb llençar-se carrer avall amb una bicicleta sense frens, en llençar-se del trapezi 1 al trapezi

2 sabent que al nostre circ no treballem amb xarxa protectora. O, com mol bé va dir Jean-François Gomez: «l'educador és aquell que accepta d'endinsar-se en una foguera terrible i perillosa i que s'arrisca a sortir-ne socarrimat i adolorit». Atrevir-nos a escoltar, a viure allò que l'altre viu, a sentir el que l'altre sent. És en aquest sentit que Salomé (1991: 27-28) planteja 4 nivells de lliure circulació entre els protagonistes de la relació educativa:

- *atrevim-nos a demanar*: aprendre a fer les demandes obertes, directes (sense acusació ni culpabilització).

- *atrevim-nos a donar*: he d'aportar a l'altre, no només allò que em porta plaer a mi, sinó també allò que pot portar-li plaer a ell i que respon a les seves necessitats reals. Deixar de banda una relació on impera el model impositiu i possibilitar una relació d'ofertament.

- *atrevim-nos a rebre*: hem d'acceptar estar oberts a les possibilitats de l'altre. Massa sovint ens fa por com educadors que l'altre ens pugui aportar quelcom (ens sabem éssers ja finalitzats i segurs). Passaria alguna cosa si la relació amb els nois/es ens fes créixer més com a persones?

- *atrevim-nos a refusar*: saber dir que no ens permet aprendre millor a dir que sí. Aquest saber dir no, no és una dinàmica basada en l'oposició a les propostes de l'altre; és un no que cerca l'afirmació de l'altre, però per camins diferents.

#### b) *L'ecologia relacional*

Les relacions entre dos persones no poden restar al marge de l'entorn en què es donen, de l'entorn en què viuen, de l'entorn en què es relacionen. Des del model de Salomé, la perspectiva de l'ecologia relacional (1993b: 23-25) ens aporta un seguit de preguntes que ens permeten reflexionar sobre aquesta dinàmica de l'educador. L'ecologia relacional intenta donar respostes a les preguntes inicials, o possibilitar el camí per trobar-les.

Preguntes inicials:

- com puc alimentar, entretenir, les meves relacions significatives i vitals?
- com puc estimular en l'altre un procés semblant?
- com puc protegir les meves relacions essencials, preservar-les, evitar maltractar-les amb conductes antirelacionals?

- com puc evitar la pèrdua d'energia en els meus intercanvis relacionals?

Per no fer tan difícil aquest procés relacional, podem desmitificar algunes qüestions inicials:

- cal evitar les falses preguntes que ens porten a: jo em pregunto si...?,
- els desbordaments de les mateixes relacions, que ens impedeixen veure-hi clar.

Una bona ecologia relacional es fonamenta en punts bàsics com els que et presentem:

- *Tota relació té dos extrems*: sóc conscient que no només es cosa meva, sinó que l'altre juga un paper almenys tan important com el meu.

- *Em correspon fer ús del JO i convidar l'altre a parlar d'ell mateix*: la relació ha de ser personalitzada (no val dir que tal o qual persona) i a partir d'aquí ens serà molt més fàcil convidar l'altre a parlar de les seves experiències, neguits, angoixes, etc. Parlar de mi em permet concretar i personalitzar més. En aquest sentit no puc fer ús del que Salomé defineix com relació clàxon: tu, tu, tu, tu... Tampoc fer ús de marcs normatius, tipus: el normal en aquest casos és que tu haguessis trucat, avisat, etc. La paraula de l'altre l'accepto lliurement, deixant que sigui seva i no apropiant-me-la indegudament.

- *Faig ús de la confirmació*: tots tenim la necessitat vital de ser reconeguts per l'altre. Els menors amb els quals treballa l'educador sovint no han tingut l'oportunitat de ser-ho, i sempre s'han sentit com no reconeguts, com persones sense possibilitat de paraula. Si reconec l'altre, no cal que es justifiqui amb el que ha fet o no ha fet; és i prou.

- *Acompanyar les emocions*: en aquesta diversitat de canals de comunicació, les emocions tenen un paper privilegiat. Com educadors hem de saber interpretar (primer de tot acceptar) les emocions com un llenguatge. L'expressió i l'escolta de les emocions serviran a l'altre per rebre l'eco, el ressò del que li està passant, Per poder-ho fer, l'educador ha de tenir en compte:

- ser present i acollir la demanda de l'altre,
- apropar-se vers la persona que expressa l'emoció,
- fer sentir la pròpia respiració per sostenir l'emoció,
- establir un contacte físic amb l'altre, com a senyal de comprensió,
- convidar a posar-hi paraules, no tant sobre el que ha passat, sinó sobre el que ha suposat expressar-ho,
- confirmar el que hem experimentat.
- *He d'aprendre a no fer judicis de valor en les relacions*: desqualificar, estigmatitzar, acusar són accions fàcils de portar a terme. Si cerquem una relació positiva i veritable, l'ús d'aquestes «tècniques» no ens la facilitarà gens.
- *Les meves creences són unes de les possibles, però no pas les úniques*. No estic

en el lloc de l'altre i des d'aquesta perspectiva no puc pas decidir per ell. L'altre és com és i no el puc canviar, però el que sí que puc fer és canviar el meu punt de vista sobre ell. Igualment, el meu passat és el que tinc, però puc canviar la meva relació amb aquet passat i el que a mi em representa.

### **3.4. Apunts sistèmics per a una relació educativa**

En apartats anteriors hem esbossat algunes idees al voltant del model sistèmic i la intervenció educativa. El model sistèmic neix de la proximitat entre l'electrònica i la biologia, de la mà de Bertalanffy, en l'elaboració del seu treball *General System Theory. Essays on its Foundation and Development* (1968). Aquesta teoria començarà a ser desenvolupada per diferents grups de professionals, especialment des del camp de la psicoteràpia, però també des de la filosofia, la biologia, l'antropologia, etc. En el marc del model sistèmic la interacció entre els participants en la relació representa l'element cardinal; comporta la idea d'una mútua relació, d'una relació fonamentalment recíproca (en un joc indeterminat de rebre i donar). Aquesta reciprocitat educativa tindrà dos eixos bàsics, que són la competència comunicativa i la relació d'ajuda dels membres participants en l'acció relacional. Ara volem exposar de forma sistemàtica algunes de les premisses a partir de les quals els professionals que treballem amb aquest model ens regim:

Bases epistemològiques del model sistèmic:

- la realitat es construeix, no està elaborada prèviament,
- el llenguatge crea realitat o realitats diferents,
- el sistema s'autoorganitza. El nou estat cap on es dirigeix és imprevisible,
- els fenòmens mentals reflecteixen fenòmens socials,
- el sistema i el seu context són recíprocs,
- els sistemes observants (educador social, etc.) són complementaris,
- els sistemes humans no són sistemes trivials sinó que juguen un paper molt important,
- la causalitat és circular (i no pas lineal: causa-efecte),
- la informació s'adquireix a través de les diferències.

Aquestes són algunes idees que us poden permetre reflexionar en la construcció d'una relació educativa. Una relació que amb la llum del model sistèmic agafa uns colors, unes tonalitats diferents. En la teoria de sistemes les estratègies relacionals i de canvi es plantegen en el marc d'una conversa entre les dues parts: el noi i l'educador. Ambdós es troben interconnectats i es mo-

difiquen. Un no pot ser entès sense el seu interlocutor. Els objectius que se cerquen a partir de la relació són:

- *Resoldre-resituar* el noi en una nova perspectiva de la seva situació personal (sóc adolescent, estic internat en un CRAE, tinc conflictes a l'institut, els meus pares no volen saber res de mi, etc.).

- *Instruir-conversar*: cercar a partir del diàleg aquesta nova perspectiva situacional o de visió de la realitat.

- *Actuar-reflectir*: mitjançant petites actuacions (exemplificacions, figures, dibuixos) podem reflectir en l'altre aquesta nova realitat, que ha d'acabar descobrint.

- *Localitzar-globalitzar*: situar la realitat en un context determinat, però possibilitar que l'altre extrapoli a diferents situacions o realitats, a diferents moments i altres relacions.

- *Planejar-potenciar*: l'espai relacional ens ha de servir (especialment a l'altre) per ajudar-lo a planejar moviments, processos de canvi, construccions d'altres realitats, però sobretot potenciar la capacitat de l'altre de fer-ho o d'arribar a fer-ho més enllà del moment actual.

A banda de les diferents tasques i funcions vistes a partir del model, la relació educativa prendrà unes característiques específiques que agrupem en el quadre següent:

núm.	Acció relacional
1	Col·laboració entre els membres de la relació. El treball educatiu és un treball fonamentat en la cooperació amb l'altre i mai amb l'enfrontament amb l'altre.
2	Creació d'un clima afirmatiu, on no s'interposin les negativitzacions ni les incapacitacions de l'altre.
3	Transparència. Una relació clara i autèntica, sense espais d'ombra relacional.
4	Confortar. Donar veu als silencis que l'altre realitza. Donar veu a les coses que hem callat.
5	Escolta activa, en el sentit que ja hem expressat en altres apartats.
6	Conversar en actitud d'escolta. Sovint tenim la tendència a parlar, parlar, actuar i dir, sense estar disposats a escoltar l'altre (encara que no parli amb paraules).
7	Respectar el temps de la persona. Cadascú té diferents temps de reacció i de canvis.

D'aquestes idees que hem recollit del model sistèmic, tal vegada ens interessa de forma especial insistir en la de construcció de la realitat en la relació. El constructivisme és l'anàlisi a partir del qual nosaltres construïm o creem les

nostres realitats, ja siguin individuals, socials, familiars, etc. Cada persona està convençuda que la seva construcció de la realitat és la millor (i sovint l'única possible). Les persones que necessiten ajuda (els menors que es troben acollits o que assisteixen als nostres serveis) pateixen de la construcció de la seva realitat. Des de la perspectiva sistèmica constructivista la tasca de l'educador en la relació és la de permetre a l'altre que construeixi altres realitats possibles, que siguin menys «doloroses» per a la seva vida i que el nivell de patiment disminueixi.

Així doncs, la tasca de l'educador en l'espai relacional serà la de possibilitar a l'altre el nivell de capacitat d'escollir. Aquesta acció possibilitadora la porta a terme a partir de les pròpies percepcions i vivències. L'educador es posa en la situació de l'altre. L'educador social es col·loca dins l'escenari on l'altre viu aquestes experiències.

### **3.5. Ser educador: rituals de pas**

Com hem pogut deduir de les diferents aportacions que hem fet fins ara, l'educador social és aquell professional que treballa en la proximitat de l'altre. Pel fet de treballar en aquesta proximitat, necessita elaborar una sèrie de relacions amb les persones amb qui treballa, i és necessari que aquests acceptin la figura de l'educador amb tot el que aquest pot representar. Des de la formació fins als processos pràctics de socialització professional, l'educador passa per diferents etapes i períodes. Un d'ells és l'acte de ser *investit* educador. Un acte d'investiment que no demana títols, ni colors, ni una llarga història. Un acte que, com veurem, necessita d'un aquí i ara, i de la veritable capacitat de resistència i de fer-se veure com educador.

La idea dels rituals de pas ha estat prou elaborada per l'antropòleg belga, Arnold van Gennep, en el seu llibre *Rites de passage*, de 1908. Els ritus de pas tracten de l'aprenentatge d'una nova cultura, de la socialització d'una professió. L'autor ens diu en el llibre (1908: 13): «tot canvi en la situació d'un individu comporta accions i reaccions entre allò profà i allò sagrat, accions i reaccions que han de ser reglamentades i supervisades amb la finalitat que la societat general les aprovi». De fet, aquests canvis són els que permetran a l'individu que ha passat la «prova» el reconeixement social d'un estatus. En el cas dels educadors socials, existeixen diferents aspectes a tenir en compte per tal d'arribar a un «estatus» d'educador professional. El principal és la imposició del professional com autoritat educativa. L'educador necessita ser acceptat pel grup de joves o infants amb els que treballa. S'ha de guanyar la seva confiança,



la seva col·laboració, la seva acceptació. Les dades que tot seguit aportem són de l'estudi fet per Grupper (1996) analitzant els processos de socialització professional que han seguit un grup d'educadors socials a Israel durant el primer any de treball en internats per a menors en conflicte social. Ha estat també el tema central de molts dels treballs de l'educador i antropòleg francès Thierry Goguel d'Allondans (2002, 2003, 2004, 2005, etc.). L'educador que comença a treballar en un establiment socioeducatiu haurà de «resistir» i gestionar aquests rituals que, sovint de forma inconscient, els menors li prepararan. Un d'aquests rituals és la rebuda de l'educador. L'educador acaba de ser seleccionat per una feina nova i estarà durant un temps de prova. Serà justament durant aquest context temporal que els nois el faran passar pels rituals de professionalització. Entre les possibles accions hi trobem la primera nit (cas que l'educador faci el torn de nit). Una primera nit que, per l'experiència dels que hi hem passat, es fa interminable si els nois estaven disposats a posar a prova el nostre grau de socialització professional. Una primera nit que, en definitiva, ha de servir per validar el nostre «carnet professional», un carnet que és expedit, no per la universitat ni pels col·legis professionals, sinó per aquells que hauran de rebre les accions de la professió de l'educador social.

Altres rituals pels que en un moment o altre haurà de passar l'educador són:

- a primera resolució d'un conflicte amb un dels nois. Quina capacitat tindrà de fer-ho?, haurà de necessitar l'ajut d'un altre educador més experimentat i «veterà» en el servei, o ell mateix serà prou capaç de resoldre'l? Depenent de com es posicioni, de com actuï i de les habilitats que demostrï, serà acceptat amb major o menor rapidesa pel grup d'adolescents.

- l'insult a l'educador, en la recerca de l'espai real de fins on és capaç d'arribar. Aquest potser és un fet «transversal» que podem trobar en els altres espais rituals. Als nois els interessa posar a prova la capacitat i la flexibilitat de resistència del professional que té cura de la seva vida quotidiana. Una manera de fer-ho és mitjançant l'insult a l'educador i veure com reacciona.

- la vivència de l'agressivitat: una de les formes de comunicar-se dels adolescents és a través de l'agressivitat. Aquesta es converteix en un ritual de pas quan és el primer cop per a l'educador. Sovint un ritual que pot fer desencadenar situacions fins aleshores latents i que pot decantar l'opció de l'educador vers professions més estables i menys «estressants».

Les reaccions que els educadors tinguin vers cada ritual permetran una entrada i una acceptació del seu rol per part dels menors o seran definitivament no acceptats, i hauran d'esperar properes oportunitats per demostrar la seva

capacitat de «passar la prova». Una de les característiques que Grupper dedueix del seu treball és que els rituals de pas resten com un secret per al menor o el grup de menors que realitzen «la prova». És una experiència no compartida. Ni els directius, ni els companys educadors, ni altres professionals (en afirmació de Grupper) no són conscients de l'existència d'aquests actes.

Per finalitzar aquest apartat prenem una frase del mateix autor: «els ritus de pas són punts de referència de gran importància per tal d'assegurar que el procés d'aprenentatge cultural de la professió es desenvolupi correctament».

### **3.6. El desenvolupament de la relació educativa segons les funcions de l'educador**

Existeixen diferents funcions de l'educador social en aquesta tasca tan complexa i variada que estem analitzant. Igualment, podem fer una lectura de les diferents formes de relació educativa pel que fa a les funcions que són pròpies d'aquest professional. Seguirem en aquest apartat la classificació elaborada per Capul i Lemay (1996: 125-137).

#### **La funció d'acompanyament**

Acompanyar és caminar al costat d'algú, però és fer el camí amb ell. Un camí que l'altre ha de recórrer amb el seu esforç personal, però amb el nostre suport. La clau de l'acompanyament se situa en el que Capul i Lemay diuen: «en el respecte i l'escolta de l'altre, que a vegades ha de posar els límits; cerca alhora ésser suficientment present —útil— per convertir-se en significatiu, i suficientment distant per no imposar la seva direcció». Aquest és l'equilibri fonamental que ha de saber mantenir l'educador. És l'equilibri que se situa entre la Caribdis del deixar fer i l'Escil·la de la prohibició, com deia Freud.

En aquesta relació fonamentada en l'acompanyament el més difícil serà mantenir el distanciament, la justa mesura per no involucrar-se massa en l'altre, i la justa mesura per no restar massa al marge de la història de l'altre.

Un acompanyament que, en veu de Guillermo Borja (1995: 39), necessita un treball previ i una experiència vivencial que podem aportar en l'espai relacional: «La verdadera preparación es el camino y el camino es la vida misma. No se puede estudiar para persona. No se estudia para dejar de tener conflictos y sufrimientos. Hay que hacer un gran trabajo en lo personal, pues lo central

de un educador es que tenga presencia y que sea congruente, que no resulte un fraude. Estando presente reconoce el camino que el otro va a comenzar como un guerrero de la vida. El educador es como un viejo que ya recorrió el camino y eso es una actitud que no se puede transmitir en palabras».

L'educador és el professional que ha recorregut el camí, però que no ensenyarà a l'altre les trampes que hi existeixen. L'altre les haurà de descobrir, caminant a la vora de l'educador. Paul Fustier parteix de la idea de l'acompanyament per teoritzar sobre la base del treball de l'educador social. Un treball recollit en el seu llibre *Les corridors de quotidiem. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants* (1993). Fustier diu pel que fa a l'acte educatiu de l'acompanyament: «És perquè el quotidià institucional està fet d'un acompanyament vanalitzat que alguns infants arriben a suportar la presència de l'adult...» (1993: 67). Justament el fet d'acompanyar (ser un professional de presència lleugera —en paraules de Deligny—) és el que permet la relació educativa.

## **La funció avaluadora**

Aquesta és una funció que veritablement depassa l'aspecte relacional, doncs hi estant en joc les dinàmiques del grup, els objectius que havíem marcat conjuntament, les activitats realitzades, els límits i les capacitats de cada subjecte, la interacció dels diferents subsistemes (família, escola, treball, altres professionals, CRAE, etc.). Pensem que tot i ser una funció no estrictament relacional, l'avaluació de la situació actual de l'educand i de les possibles evolucions i canvis respecte d'altres avaluacions inicials, podrà ser feta amb més cura per la persona que ha establert relacions significatives amb ell.

En paraules d'Arto (1992), l'avaluació educativa ha de tenir en compte aquests aspectes:

a) No és possible no avaluar (valorar); aquesta avaluació influirà directament en la tasca educativa.

b) L'avaluació s'efectua a partir de diferents punts de referència (variables) que reflecteixen el món personal de l'educador social, com ara l'escala de valors que té, el concepte d'home, les seves expectatives vers l'altre, etc. És a dir, en l'acte d'avaluar, l'educador no pot prescindir del que podem anomenar el seu món personal i cultural, amb els avantatges i dificultats que això comporta.

c) L'avaluació es porta a terme en un context relacional-transaccional: exigeix la trobada de dues o més persones.

d) L'avaluació és natural: l'educador, partint de les dades que té a l'abast, atribueix diferents característiques al subjecte.

e) L'avaluació demana una adequada comunicació dels resultats: això contribuirà al creixement personal del subjecte que hem avaluat.

En definitiva, l'avaluació és un espai relacional que ens ha de permetre co-nèixer de forma més sistemàtica, reflexiva i elaborada, la realitat del moment de l'altre; i li ha de permetre a l'altre rebre informació del moment en què es troba. La funció avaluadora no deixa de ser un espai de feedback relacional.

### **La funció d'ajuda del jo**

El treball amb persones que tenen lligams socials, però també lligams interns que no han estat ben elaborats, passa per la resituació de la seva realitat. Una resituació que tenint en compte la psicoanàlisi ens diu que consisteix en recuperar la figura del jo. Com ens diuen Capul i Lemay, «pèrdues del control, fugues, tancament en el seu propi món, són algunes de les manifestacions d'un naufragi passatger de la identitat». Un naufragi que mitjançant la relació educativa centrada en l'ajuda del jo possibilitarem de reflotar. L'aflorament de l'estructura de la persona des d'una perspectiva diferent. El tancament i la cura de les «ferides» que arrossega de les anteriors experiències de pèrdues, de conflictes no resolts.

### **La funció de testimoni de la realitat i de pol identificador**

Els subjectes amb qui l'educador es relaciona han viscut —normalment— una manca important de referents i no saben com posicionar-se davant les variades situacions de la vida. No podem descobrir les relacions ni el món en solitud ni sense l'acompanyament de l'adult en els primers anys (recordem la teoria de la Zona de Desenvolupament Proper). L'educador, ocupa aquest espai relacional de referent adult, un espai que necessita d'un seguit de qualitats, com ara: una certa durada, autenticitat i compromís. L'educador és un referend, però a la manera que ens explica Jean-François Gomez, quan ens diu que ser educador «és captivar els infants sense capturar-los. El referend no ha d'esdevenir mai reverend» (1995).

## **La funció de substitut parental**

Ens agradi o no, en certs espais d'intervenció de l'educador social els pares no hi figuren (bé perquè han desaparegut, no en tenen la tutela o no permetem que col·laborin en el nostre treball) i és aleshores quan l'educador ha d'exercir aquesta relació fonamentada en la «suplència dels pares». Una suplència que sempre serà temporal i essencialment simbòlica, però que en el món de significats personals del noi jugarà un paper destacable. Com a resposta d'imitació sociofamiliar, alguns serveis d'educació social s'organitzen per parelles pedagògiques. Una parella pedagògica (díada professional) que cerca assemblar-se a l'estructura del grup familiar majoritari format per pare i mare. Aquesta organització cerca de donar resposta a les demandes latents dels nois de trobar figures referents similars a una estructura familiar passada o a una estructura familiar mai coneguda.

Aquests aspectes poden crear una sèrie de conflictes pràctics, però també en la vida quotidiana de l'educador. Cal, com en altres funcions educatives, saber mantenir un equilibri entre la funció de l'educador i aquest rol de substitut parental.

Fins aquest punt us he presentat diferents aspectes connectats a la visió de la relació educativa des de la perspectiva de les diferents funcions que l'educador social exerceix. Crec que és necessari oferir aquest extens ventall de models, de funcions, de perspectives educatives que de mica en mica ens permeten enquadrar la nostra intervenció i les relacions que establim amb els altres.



## Capítol IV

### L'ofici d'educador com acompanyament

Si de veras quieres ayudarme:  
No camines por mí, déjame caminar por mi camino;  
No hables por mí, déjame hablar y escúchame;  
No llores por mí, déjame llorar y acompáñame;  
No decidas por mí, déjame elegir y respeta mis decisiones;  
No te arrojes al agua por mí, déjame que aprenda a nadar;  
No me impongas tu experiencia, déjame hacer la mía;  
No aciertes por mí, déjame aprender equivocándome:  
Porque yo crezco más con mis errores que con tus aciertos.  
René trossero (2001),  
*Siempre para ser tú mismo*, Buenos Aires: Ed. Bonum

Acompanyar la persona fins on ella pot anar i encara una mica més.

W. Reich

El terme *acompanyament* comença a ser utilitzat entre els professionals del treball social al voltant dels anys setanta, especialment en les associacions que lluitaven contra l'exclusió social i a favor de la integració de les persones amb discapacitat als països de parla francesa<sup>60</sup>. En aquell moment (l'any 1973) es comença a pensar en canviar les denominacions de les pràctiques socials, es veu la necessitat de passar de parlar d'assistència a fer-ho de solidaritat. Aquest gir hermenèutic de les tasques que els professionals del camp de l'acció social portaven a terme, permeté començar a pensar que les persones amb necessitats socials podien desenvolupar al màxim la seva autonomia i els seus projectes vitals. Tot això es desenvolupà sense apartar les persones dels seus contextos de vida habituals, que altres pràctiques més segregadores tenien com element clau dels seus mètodes d'intervenció.

---

60. Tota la part més històrica dels orígens del Moviment d'Acompanyament pot ser consultada al web del MAIS: <http://www.mais.aso>. D'aquests treballs inicials en destaquem les jornades organitzades el 1988 a Bourges *L'accompagnement: quels acteurs*, les celebrades el 1989 a Grenoble *L'accompagnement social, un plus pour la personne handicapée*, i les de 1990 a Rennes *Pratique de l'accompagnement social au quotidien: actions et incertitudes*.



El verb *acompanyar* procedeix del terme llatí *cumpaniare* i significa «compartir el pa amb algú»<sup>61</sup>. En grec, en les eucaristies dels cristians primitius s'anomenava *Klasis tou artou* a la pràctica de «compartir el pa amb els altres seguidors de Jesús». En alemany s'empra el terme *Begleitung* (acompanyament) per designar la tasca que es porta a terme des del que es denomina com psicologia pastoral. Aquesta aproximació etimològica situa l'acció de l'acompanyament en la línia de caminar al costat d'algú que es dirigeix vers un objectiu, i generalment tenim marcat com objectiu l'autonomia de les persones. Aquesta idea de «marxar al costat de» com un dels fonaments metafòrics de l'acompanyament ens remet a la tasca que exercia el pedagog a la Grècia antiga, quan conduïa els infants vers l'indret on serien educats. Aquesta tasca del pedagog en l'exercici de la conducció ja era clarament diferenciada de la del mestre i estava pensada des de la dimensió de l'acompanyament que nosaltres defensem. El *paidagogos* és per a Henry-Irenée Marrou un «sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre su casa y la escuela. Su función, en un principio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo y la linterna para alumbrarle el camino» (1985: 191). El pedagog, mitjançant el contacte quotidià que tenia lloc en aquest caminar d'acompanyant, exercirà aquesta educació més enllà de la instrucció que l'infant rep a l'escola. L'essència de la funció del *paidagogos* serà recollida en els replantejaments de l'educació com acompanyament.

61. Per a Jesús Sastre «es tracta de compartir amb un altre o amb uns altres el propòsit d'arribar a una meta o d'aconseguir alguna cosa».



Seguint aquesta proposta, l'any 1992, en una revisió de la llei que feia referència al RMI<sup>62</sup> ja es parla a nivell legal del terme «acompanyament» com una de les formes d'assolir la integració social dels col·lectius en situació d'exclusió social. Des d'aleshores, especialment al llarg dels anys noranta, han anat sorgint publicacions que intenten definir i acotar l'exercici de l'acompanyament en el camp de les professions socials. En el quadre següent recollim aquelles definicions que són més rellevants per a l'exercici de fonamentació d'una pedagogia de l'acompanyament social.

Autor	Definició d'Acompanyament Socioeducatiu
Susanne Bruyelles (1996)	Acompanyar és acceptar, deixar-se interpel·lar per l'altre, és acceptar d'anar-lo a trobar sense projecte i sense una idea preconcebuda, és sense cap mena de dubte i abans que res, aprendre a estimar-lo, a respectar-lo per ell mateix.
S. Bruyelles (1996)	Acompanyar és donar una nova perspectiva a la persona i a la seva història; és creure en les seves potencialitats malgrat tot; és ajudar-lo a prendre consciència i a desenvolupar-se, sigui quin sigui el seu estat actual.
M-F. Frey (s/d)	Acompanyar és mediar entre una societat representada per les institucions, més o menys burocratitzades i les persones que no poden fer valer el seu estatus de «tenir dret».
UNIOPSS (1995)	L'acompanyament aporta a les persones acompanyades suport, consell, participació en les activitats col·lectives i assegura la mediació amb l'entorn institucional.
Sauvrette (1995)	No es tracta pròpiament d'un ofici, però sí de la posada en pràctica de les competències transversals en el conjunt de les professions exercides en el camp de l'exclusió social.
UNIOPSS (1995)	Acompanyar les persones és comprendre millor les situacions que tenen lloc i els comportaments de les persones. Es parteix de la hipòtesi general que escoltant les persones i ajudant-les a actuar, serà possible evolucionar mica en mica en les seves relacions amb els altres, el seu projecte personal i la seva relació amb la societat.

El terme acompanyament és en realitat un concepte paraigua que abraça múltiples formes d'entendre i treballar amb persones que es troben en situació de dificultat social. Com es pot deduir del quadre anterior són diferents les perspectives que permeten construir en sentit ampli i obert el concepte i el model que proposen els diferents autors. Com a plantejament ampli i defini-

62. RMI: es tracta de Rendu Minimum Interdépartamental. Seria equivalent a la nostra PIRMI.

tori compartim la idea que «l'acompanyament, en la seva vessant pràctica, pot entendre's com una traducció operativa i concreta d'aquest canvi de perspectiva de la intervenció social que cadascú sent com necessari»<sup>63</sup>. No es tracta de pràctiques totalment noves, el que és realment novedós és l'ús que es fa del terme i la càrrega positiva que en el treball amb persones en situació de dificultat social ha anat prenent cos. Per a Rachid Benattig «l'acompanyament social ha esdevingut un terme comodí que integra totes les iniciatives, els mètodes i les pràctiques que tenen per objectiu ajudar les persones sense capacitats de seguir endavant pels seus propis mitjans» (1999). El sol fet de denominar determinades pràctiques com pràctiques d'acompanyament ja possibilita una altra hermenèutica de la funció dels professionals de l'educació social<sup>64</sup>.

#### **4.1. Els fonaments de l'acompanyament: la projecció de la seva arquitectònica**

Després de situar el terme i les seves conceptualitzacions, en aquest apartat desenvoluparem el que hem denominat fonaments de l'acompanyament social. Parlem de fonaments perquè fem referència als models, amb les seves idees clau, que permeten vertebrar aquest tipus de pràctica. Els grans pilars i bigues mestres de l'obra en construcció configuren el pas d'un model centrat en la idea de la conducció (on l'altre resta passivament assegut al llarg del trajecte) vers un model centrat en l'acompanyament des del protagonisme de la persona (on aquesta pren part activa del procés al llarg del viatge). Els punts que fonamenten l'acompanyament social i educatiu de persones en situació de dificultat social són els següents:

---

63. UNIOPPS (1995), *Guide pratique de l'accompagnement social. Fiches méthodologiques*, París: Syros, p. 21. També es fa referència a l'educador com acompanyant social a la llei de 29 d'abril de 1994 de l'educació especialitzada de Bèlgica. Per a ells no es pot entendre la figura de l'educador especialitzat sense tenir en compte la seva tasca d'acompanyament social i educatiu. Per aprofundir en el tema vegeu «Le statut de l'éducateur-accompagnateur spécialisée», dins <http://www.educ.be/juridique/memento/9MEMEDUCA.htm> (07/11/2001). També tracten aquesta perspectiva de l'acompanyament F. Caspar, *Les carnets de l'éducateur*, Brusel·les: Fonds Sociaux ISAJH, 1996; i en M. Davagle, *Memento de l'éducateur*, Namur: Institut Supérieur de Formation Socioéducative, 1995.

64. Parlar d'acompanyament resitua, d'entrada, el rol de qui acompanya i el rol de qui és acompanyat, especialment reconstituïnt les posicions de poder i control que s'havien creat des dels models paternalistes de la intervenció social.



### 1. *Necessitat de renovació*

Algunes idees que, en part, havien perdut el seu contingut, demanaven una reflexió que renovés el seu sentit. Serà a França on s'iniciarà aquesta feina de revisar els models i de tornar-los a denominar amb l'expressió d'acompanyament social. Bona part dels professionals francesos del camp de l'acció social defineixen actualment la seva acció professional com acompanyament a les persones en situació d'exclusió social. Els professionals del camp de l'educació social (i d'altres camps afins com el treball social i la psicologia) que se situen en models d'intervenció antipaternalistes reclamen aquesta refundació de la seva tasca<sup>65</sup>. També el moviment de treballadors socials crítics ha qüestionat els tipus de pràctiques massa fonamentades en l'assistencialisme i no pas en els processos de canvi i en el gir vers la possibilitat de crear situacions de més alt nivell d'autonomia de les persones que acompanyen. Per a Santander «la emergencia de la autonomía de los pacientes en la relación sanitaria ha transformado radicalmente la misma. El modelo paternalista fundamentado en una ética naturalista comienza a cuestionarse» (2000: 41). En la mateixa línia, Tomeu Barceló afirma que «es tracta d'un canvi de model i de perspectiva, tot reclamant una acció deconstructiva del model formatiu que teníem construït» (1999). Seguint aquestes diferents perspectives, refundar anomenant d'una altra forma la pràctica de l'educació social, és el que ha donat sentit a aquest gir centrat partint de pràctiques excessivament directives cap a pràctiques d'acompanyament.

---

65. Aquest gir en les pràctiques ha estat desenvolupat per N. Biehal (1993). Hi ha molts altres autors al darrere entre els quals cal destacar les aportacions fetes per Paulo Freire, especialment al seu llibre *Pedagogía del oprimido*. Allí planteja una crítica a la perspectiva bancària de l'educació, que entronca perfectament amb el model de l'acompanyament social. També els diferents autors que se situen en la pedagogia crítica, entre els quals són destacables les aportacions de Peter McLaren (1997 i 1999).

## 2. Proximitat

Acompanyar és baixar al «pou de l'altre» ens diu J.C. Bermejo, ja que només baixant al pou de l'altre podrem veure les coses des del seu punt de vista, adonar-nos del que significa per ell la seva situació (1998: 37). No es pot acompanyar des de la barrera, cal mullar-se, cal implicar-se obertament. Ens trobem navegant en el mateix vaixell, embarcats en un mateix projecte (si més no en la institució en la qual ells viuen i nosaltres treballem) i per tant, cal ser propers. També Cabarrús en fa referència dient que «ser compañero(a) exige encarnar-se: ponerse en el mismo nivel del otro, desde la propia debilidad, desde haber tocado la propia herida [...] para que sea posible acoger»<sup>66</sup>. L'acompanyament proposa trencar la categorització de les persones mitjançant la construcció de binomis arquetípics complementaris. Hem d'estar al costat i no pas al damunt de les persones que acompanyem. Per a Maffesoli es tracta de posar en joc el que denomina solidaritat orgànica i solidaritat mecànica, reprenent els termes proposats per Durkheim<sup>67</sup>.



(La necessària proximitat)

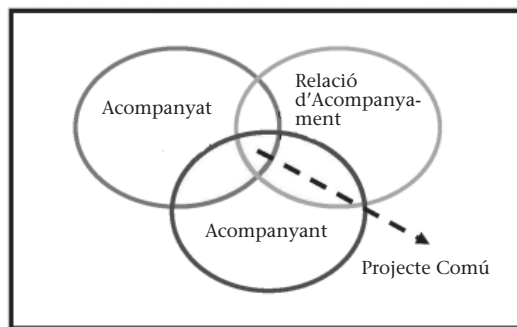
66. C.R. Cabarrús, *Cuaderno de bitácora, para acompañar caminantes. Guía psico-histórico-espiritual*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000, p. 63.

67. M. Maffesoli, «L'accompagnement social et ses interactions avec le quotidien»; comunicació presentada a les Jornades del MAIS a Grenoble *L'accompagnement social, un plus pour la personne handicapée*, 1989. Durkheim tracta el tema de les solidaritats al seu llibre *De la division du travail social: Etude sur l'organization des sociétés supérieures*, París, 1893.

La solidaritat mecànica és aquella que està excessivament mediatitzada per les administracions, mentre que l'orgànica és aquella que es dóna en les relacions cos a cos. Posar el cos en joc, en la relació d'acompanyament de l'altre, és entrar en la dimensió de proximitat que proposem. Aquest posar el cos en relació és retornar a allò profund i essencial de la persona, allò fonamentalment constituït que moltes vegades hem oblidat, arraconat, marginat o hipercorporalitzat.

### 3. Reconeixement de l'altre

Veiem l'altre com una persona i acceptem que té un projecte vital que haurà de decidir i dirigir amb la nostra ajuda i suport. Reconèixer l'altre com a protagonista de la seva vida, de la seva història és un dels passos claus de l'acompanyament social. Aquest reconeixement és anomenat en la llengua anglesa *empowerment* i consisteix en donar poder a l'altre. Reconèixer l'altre és donar-li un nom. Lluís Duch diu que anomenar (posar nom a algú) és oferir-li el seu lloc a la comunitat<sup>68</sup>. A la pel·lícula *Despertares*, el metge diu que en el moment en què ell anomena pel nom als seus pacients en comptes de pel cognom, comencen a reaccionar. Reconèixer l'altre ja suposa partir d'una relació interpersonal fonamentada en la reciprocitat.



(El reconeixement de l'altre des del projecte comú)

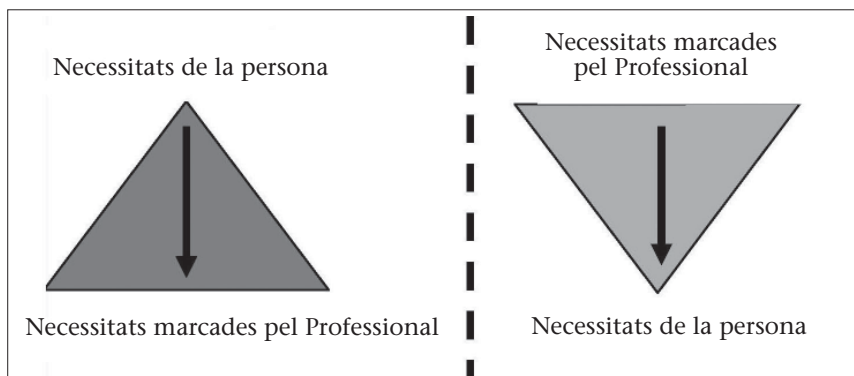
En el moment en què reconeguem l'altre com a subjecte serà molt més fàcil tirar endavant el projecte d'acompanyament. Bàsicament es tracta, seguint a Jacques Salomé, de poder passar d'allò impersonal a allò personal i que sovint només ens demana «simplement atrevir-nos a fer servir el jo i el tu<sup>69</sup>». L'acompanyat, l'acompanyant i la relació d'acompanyament creen el clima i la possibilitat de l'execució del projecte comú d'acompanyament.

68. Ll. Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona: Paidós, 1997.

69. Jacques Salomé, *Rélation d'aide & formation a l'entretien*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 71.

#### 4. Participació activa

Els professionals de l'educació social no poden recórrer el camí per ningú, poden recórrer el camí amb algú, però no pas en el seu lloc. Els aprenentatges vitals no poden ser explicats, sinó que han de ser a la força viscuts pels seus protagonistes. Cal equivocar-se (com ho fa tota persona) i oferir a les persones amb necessitats la possibilitat de fer-ho (no podem dir que com que tenen dificultats s'equivocaran) i així tenir l'oportunitat de créixer i aprendre. Això demana partir de la *dignitat del risc*, que bàsicament planteja que totes les persones tenim el dret a córrer un risc en les coses que fem o en les decisions que prenem. És preferible que el subjecte que acompanyem s'equivoqui en la seva tria que no pas que triem nosaltres per ell. Comencen a quedar enrere els models en els quals l'educador social era expert en la detecció de necessitats i en la projecció de «projectes vitals»<sup>70</sup>.



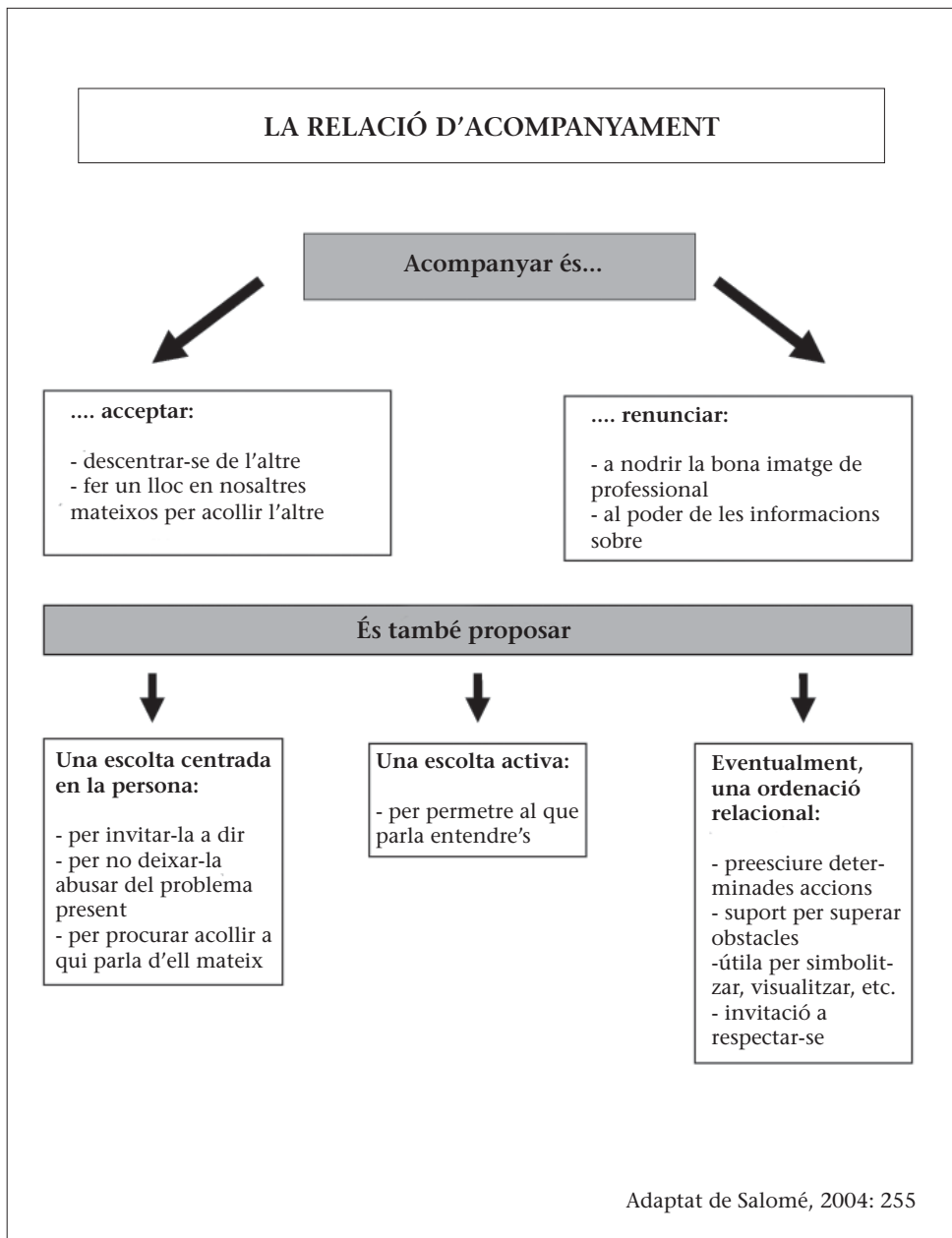
70. El tema de la construcció social de les necessitats dels subjectes ha estat estudiat per J. Baudrillard, «La g n se ideol gique des besoins», 1969, dins J. Baudrillard, Pour une critique de l' conomie politique du signe, Paris, Gallimard.

No podem anticipar la decisió, la necessitat, la paraula de l'altre<sup>71</sup>. Això seria un greu i terrible error. Som ciutadans de drets, però el dret de la participació no sempre el podem exercir. Tal com diu García Roca «al percibirse el pobre y el oprimido como sujeto de su propio historia, como alguien que ha empezado a tomar en sus manos la rienda de su destino, los pobres no son objeto de favor, son sujetos de derechos y deseos»<sup>72</sup>. No es tracta de fer en el lloc de l'altre; es tracta de possibilitar que l'altre recuperi el poder de decidir i actuar en la seva pròpia vida.

---

71. Molt sovint els professionals de l'educació social interaccionen amb les persones a qui acompanyen mitjançant actituds anticipatives, sense permetre a l'altre dir i decidir què vol fer. Un exemple és quan en una activitat comunitària com una sortida al cafè, el cambrer es dirigeix a l'educador social, en comptes de fer-ho a la persona, per exemple, amb diversitat funcional, per preguntar què vol prendre aquesta persona. Aquest fet, per altra banda massa habitual, anul·la i situa a la persona amb necessitats al territori de la liminaritat. Aquest tema ha estat desenvolupat per M.L. Wehmeyer a «Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations», *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1998, 23, 1, 5-16. Nosaltres ho hem treballat a J. Planella i X. Lorente, «El acompañamiento socio-educativo: un camino hacia la autodeterminación de personas con discapacidad», dins M. A. Verdugo i F. de B. Jordán de Urrías (coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, Salamanca: Amarú, 2000.

72.. J. García Roca, *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*, Madrid: Ediciones HOAC, 1998, p. 35.





### 5. *La circulació de la paraula*

Podríem fer una divisió entre aquelles persones, institucions o famílies que permeten la circulació de la paraula dels altres en els espais que elles controlen i les que no ho permeten. La paraula molt sovint és tutelada o controlada pels professionals (que posen les seves paraules suposadament als pensaments, les demandes i les necessitats dels altres). Tomaz Tadeu da Silva diu que «aquells que posseeixen la delegació de parlar i d'actuar en nom de l'altre —representació com delegació— dirigeixen, en certa forma, el procés de representació i de descripció de l'altre —representació com descripció—. Qui parla per l'altre controla les formes de parla de l'altre»<sup>73</sup>. Per tant, molt sovint el professional és qui diu i qui no deixa que l'altre digui. Des del model de la pedagogia de l'acompanyament, pràctiques com l'assemblea setmanal, la tertúlia-cafè, la tutoria activa, els grups de conversa..., possibiliten relacions fonamentades en l'ús de la paraula<sup>74</sup>. Es tracta de fer sentir la seva veu, de dir el que pensen, de demanar allò que necessiten; en definitiva, de sentir-se vius mitjançant la pròpia paraula. Hem de poder atorgar a la persona amb necessitats socials la categoria de subjecte de paraula. Per altra banda, i en una perspectiva més àmplia, la possibilitat que les persones en situació d'exclusió diguin, a través de la paraula escrita, com són les seves vides possibilita fer arribar a moltes altres persones la realitat de la seva història. Per a Gaston Pineau es tracta de passar d'un paradigma positivista a un paradigma dialèctic<sup>75</sup>. Nosaltres entenem, aleshores, que les persones amb necessitats socials podran reconstruir la seva vida i la seva posició social, passant d'aquesta forma d'una història de vida tutelada a una història de vida personal.

### 6. *La idea d'itinerari*

No es tracta de crear situacions miratge en les quals la persona creu que avança però que en realitat resta en el mateix espai de forma cronificada. L'acompanyament social es fonamenta en la idea que la persona és un ser de projecte (com diria Sartre). Projectar vol dir mirar endavant. Per a UNI-OPPS es tracta de pensar l'acompanyament com si es tractés d'una espècie de kinesoteràpia social. A través de l'educació social posem el subjecte en

---

73. Tomaz Tadeu da Silva, *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 33-34.

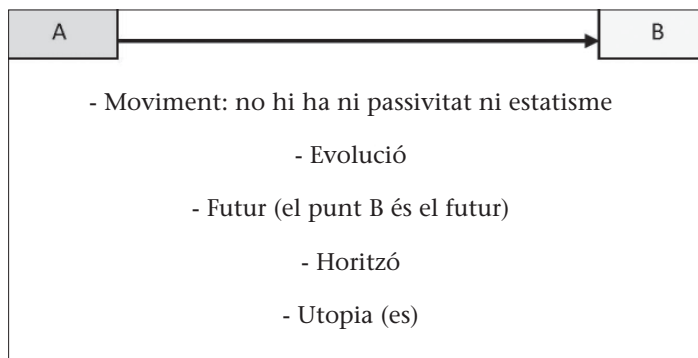
74. Sobre aquest tema és interessant el treball de Jorge Larrosa, «Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión», dins J. Larrosa i C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes, 2001, pp. 411-431.

75. Gaston Pineau, «Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif», *Le Groupe Familial*, 126, 1990, 88-98.

moviment, l'activem, el fem sortir de mil i una situacions de vida cronificades<sup>76</sup>. Una altra aproximació a la idea de l'acompanyament com itinerari és la tradició dels *Bildungsroman*, on es proposa la formació dels subjectes a través d'un moviment, que en l'anar i venir esdevé aquest procés formatiu<sup>77</sup>.



Aquest itinerari ha de passar necessàriament pels ritus que les societats marquen per als seus subjectes. No és vàlida la situació dels subjectes amb dificultats socials exclosos dels ritus de pas, esdevenint subjectes aritualitzats. Mitjançant la praxi de l'acompanyament és possible ritualitzar l'itinerari i oferir les possibilitats «cerimonials» necessàries<sup>78</sup>. Les situacions cronificades que es viuen en determinades institucions no possibiliten la mobilitat, l'acció, el desplaçament. La vida és un riu que circula, i per tant cal possibilitar-ne la fluïdesa.



L'itinerari de l'acompanyament social

76. UNIOPPS (1995), *Accompagnement social et insertion. Pratiques associatives*, París: Syros, p. 35.

77. Franco Moretti, *Il romanzo di formazione*, Torí: Einaudi, 1999.

78. Arnold van Gennep, *Les rites de passage*, París: Librairie Critique Émile Nourry, 1909. També es poden trobar referències a aquesta perspectiva en el treball de Jean-Yves Hamelie, «Les rites de passage d'Arnold van Gennep», *La Maison-Dieu*, 2001, 228, 7-39.

Els itineraris possibiliten que la persona sigui conscient de la seva realitat, de descobrir en quin moment vital es troba i cap on vol anar. L'itinerari comporta un cert esperit d'aventura, una franja de risc, d'espai no controlat al cent per cent. Aquesta impossibilitat de control total és el que possibilita el creixement. Sense risc no hi ha creixement, i l'acompanyament necessita l'espai i la dignitat del risc. Però, i aquest és un element que dia a dia desapareix dels discursos i les narracions de l'educació social, l'itinerari de l'acompanyament demana bones dosis d'utopia. La utopia guiant l'horitzó del camí de l'altre, enfront dels discursos desutopitzants<sup>79</sup>.

### 7. La comunitat

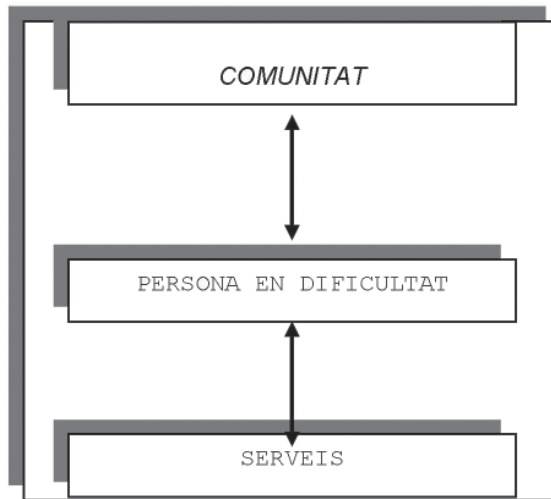
La construcció de la nostra persona té un component significatiu que està centrat en les relacions Jo - Els Altres. Quantes institucions segueixen vivint d'esquena a la comunitat? Per a Etzioni la idea de comunitat és fonamental perquè «las comunidades son los principales entes sociales que alimentan las relaciones basadas en fines (Yo-Tú), mientras que el mercado es el reino de las relaciones basadas en medios (Yo-Cosas)»<sup>80</sup>. Aparentment, les persones amb necessitats socials «circulen» per la comunitat, però aquest circular massa sovint és un miratge que acaba desapareixent. Seguim emprant de forma general molts serveis especials i diferents dels de la majoria de persones. Aquesta perspectiva de l'acompanyament en la comunitat com element clau d'aquest plantejament també la proposa Morquecho quan reclama un retorn a l'espai de l'àgora social per a les persones «etiquetades» que n'han estat excloses<sup>81</sup>.

---

79. Ana Dinerstein i Mike Neary proposen que «la desutopía es el proyecto más significativo de nuestro tiempo. No es solo la ausencia de la utopía, sino la celebración política del fin de los sueños sociales», «Opening Remarks to the Labor Debate», 24 de febrer de 1999, *Labor Studies Seminar Series*, pp. 1-4 (manuscrit no publicat), citat per Peter McLaren, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Mèxic: Siglo XXI, 2001, pp. XXXII.

80. Amitai Etzioni, *La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*, Madrid: Trotta, 2001, p. 23. També treballa la perspectiva comunitària a *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós, 1999.

81. Jorge Morquecho, *Intervención Comunitaria en Euskadi. Acercamiento a la acción social sobre la exclusión*, Vitoria: Ararteko, 1999, p. 254.



La comunitat i les persones amb necessitats socials

De la mateixa forma que els serveis no entren dins de la comunitat, la comunitat tampoc entra dins dels serveis «especials» creats per a les persones excloses. Cal recuperar el sentit ampli de la comunitat, que no és altre que el de «posar en comú» (comunicar). Però la comunitat és una necessitat de la persona, perquè no pot viure aïllada, separada de la resta. Les xarxes de relació jugaran aquest paper de facilitar el creixement a través de les relacions comunitàries<sup>82</sup>.

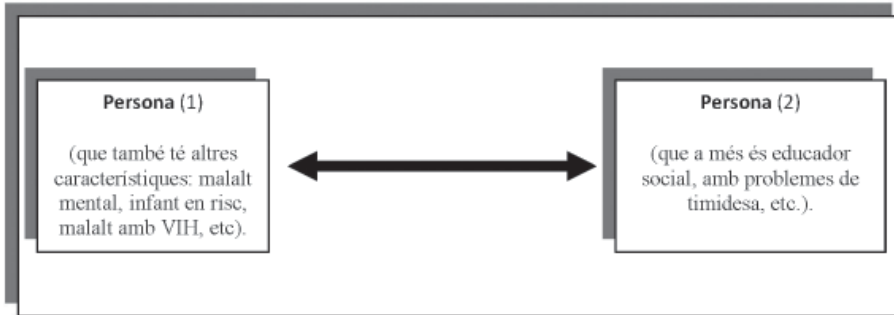
## 4.2. Els professionals de l'acompanyament social

Després d'exposar els pilars que aguanten l'estructura arquitectònica de la pedagogia de l'acompanyament, cal ubicar l'educador social en aquesta proposta. Situar el rol de l'educador social des de la dimensió de l'acompanyament, passa sobretot per la possibilitat de deixar de ser «professional» i de no mantenir allò que hem construït (emascarant la nostra persona) com si fóssim professionals en estat de latència. Guillermo Borja diu que el tabú dels tabús és que «el professional es reconegui persona davant de les persones amb què treballa o acompanya»<sup>83</sup>. La perspectiva, l'acció, la idea, en definitiva, d'acompanyar, implica la relació de persona a persona i no la de «classificacions» o «categorit-

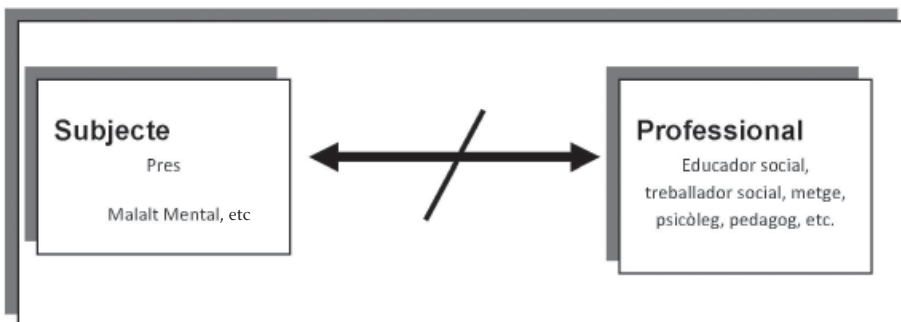
82. P. di Nicola, *L'uomo non è un'isola. Le reti primarie nella vita quotidiana*, Milà: Angeli, 1986.

83. G. Borja, *La locura lo cura. Manifiesto psicoterapéutico*, Pamplona: La Llave, 1995.

zacions». Correm el risc de «cosificar» l'altre i que la relació no es construeixi a partir del binomi Subjecte-Subjecte, sinó a partir del binomi Objecte-Subjecte.



Es tracta de mantenir un equilibri entre allò que podem denominar científisme i allò que designem com humanisme. Aquesta proposta cerca donar la volta al que fins el moment ja teníem, però mirat amb altres ulls; uns ulls que no són els de les mateixes persones que acompanyem i donen el sentit de la nostra existència, precisament, a un nivell professional. Sentir-nos professionals, a vegades, es converteix en la necessitat de protegir la nostra por i que sovint reprimim. També amaguem els nostres errors, demostrant o intentant demostrar el nostre alt grau de professionalitat.



Els dos models, el que se centra en conduir l'altre (especialment des dels trets que el defineixen com «subjecte especial») i el d'acompanyament (que parteix de la seva condició de persona), divergeixen de forma considerable. Un facilita el trànsit de la persona cap a processos d'autonomia, i l'altre la manté en una situació de cronificació personal.

### Quadre marc: estils de l'acompanyament vs. estil de la conducció

Conducció	Acompanyament
Models de la psicologia conductista	Models de la psicologia humanista
Àmbit de tenir (habilitats, recursos...)	Àmbit de ser (actituds...)
S'intenta el canvi	Es busca la transformació
Instrumentació	Facilitació
Programació, matemàtica	Aventura, poètica
Objectiu	Intenció
Jo-Allò	Jo-Tu
Procés (temps lineal)	Esdeveniment (l'etern)
Prestació de servei	Acompanyament
Certesa	Misteri
Representació	Presentació
Recursos humans	Persones
Abans-allà	Aquí-ara
Debat	Encontre
Fer com manera d'estar	Estar com manera de fer

Adaptat de Barceló, 1999

Quan mirem per damunt a les persones aleshores es ressalten les seves diferències: la seva paràlisi, la seva conflictivitat, la seva incapacitat de comunicar-se, la seva dificultat per desplaçar-se, la seva ceguesa, la seva malaltia, etc. A mesura que anem comprenent els altres, aquestes diferències acaben desapareixent i en el seu lloc apareix la unitat humana: les mateixes necessitats, els mateixos temors, les mateixes lluites, els mateixos desigs. Tots som un que circulem a la recerca d'un projecte (cadascú el seu), que molt sovint convergeixen. La trobada amb l'altre és una forma de «ser professional». Tot això es contraposa a la idea de professionals inhabilitants que Ivan Illich havia denunciat. Aquest tipus de pràctiques són criticades per García Roca quan afirma que «enfrentarse a una sociedad excluyente, que expulsa a la orilla a personas y grupos hasta declararles población sobrante, exige simultáneamente acometer prácticas que golpeen en la organización social»<sup>84</sup>. Aquesta acció dels models professionals inhabilitants que hem criticat es pot caracteritzar per ser un tipus de pràctica que promou:

84. J. García Roca, *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*, Madrid: Ediciones HOAC, 1998, p. 21.

- el tutelatge permanent,
- el control (en comptes d'autocontrol),
- la creació de relacions de dependència,
- l'anul·lació dels itineraris personals.

<b>Relació d'ajuda i acompanyament</b>
En situació de crisi, de conflicte o de desenvolupament, seria possible proposar ajudes de forma puntual, circumstancial o recolzant-se sota la forma d'una relació. Aquesta ajuda, limitada en el temps, consistiria en:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolta oberta: invitació el més oberta possible a expressar-se sobre el tema escollit.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolta centrada en la persona i no en el problema.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolta participativa: convidar la persona a mobilitzar els recursos per començar a fer alguna cosa... per a ella.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posada en escena de la visualització: mostrar allò que l'altre diu i expressa per tal que no s'identifiqui amb la seva dificultat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descentració: no deixar-se arrossegat només per les destreses, la problemàtica o el sentiment de l'altre.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recollida de tot el que prové de l'altre i confirmació: del que has dit, jo he entès...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificació: Del que he entès, jo he comprés el següent.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proposició d'exploració de pistes de treball possibles per encarrilar els processos de canvi.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Invitació a establir nexes amb el passat proper i més llunyà (fer aliances).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descontaminació de les relacions: abandonar els ressentiments, renunciar a les acusacions, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reenergització de les pròpies posicions vitals.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Invitació a definir-se millor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proposició d'acció sobre el futur immediat.</li> </ul>
Acompanyar no vol dir fer en el lloc de l'altre, sinó permetre a l'altre descobrir les seves pròpies possibilitats per anar vers una dinàmica de respecte de les seves necessitats.

J. Salomé (2004: 259)

Es tracta d'una relació de «necessitat». Altres autors fan servir terminologies diferents però que acaben tenint el mateix efecte i fan referència a les mateixes pràctiques de control. Donzelot parla de «policia de les famílies» per designar els models de control que necessiten als subjectes amb els quals intervenen per tal de poder subsistir. En la dimensió de l'acompanyament social, cal passar d'allò reaccional a allò relacional, que es concreta per aquest altre tipus de pràctica:

- Fer conjuntament.
- Desenvolupar la dimensió interpersonal.
- Desenvolupar la dimensió intrapersonal.

Tot el que hem dit fins ara ho podem traduir en una idea: la no sacralització del jo professional. Algunes de les estructures piramidals de les institucions no respecten la dignitat de les persones amb necessitats que utilitzen els diferents serveis on treballen els educadors socials. Aquestes estructures piramidals ens recorden una i altra vegada una realitat coberta d'accions professionals pulcres, impoludament programades, executades i avaluades<sup>85</sup>. El professional de l'acompanyament social és, tal com va descriure Fernand Deligny (quan deia que només havia d'estar allí) un professional de presència lleugera. Per a aquest autor, l'educador posa paraules allí on els nois autistes comuniquen allò vital de les seves trajectòries mitjançant altres llenguatges, fonamentats sobretot en el silenci.

### **4.3. L'acompanyant com equilibrista: situacions de risc en l'exercici de l'educació social**

Treballar d'educador social des del model de l'acompanyament social, comporta un conjunt de situacions de risc. Situacions de risc que són inherents al mateix model, sobretot pel seu alt grau de proximitat i d'implicació amb les persones que acompanya. Estar proper sense marcar aquestes diferències de caire ontològic ens pot conduir a situacions de crisi<sup>86</sup>. L'educador social, especialment si l'entendem des de la pedagogia de l'acompanyament, pot ser interpretat com un funambulista, que ha de recórrer el camí entre els dos punts que subjecten la corda fluixa que representa el món de l'acció social<sup>87</sup>. Alguns dels aspectes claus a tenir presents en l'exercici d'equilibris personals i professionals són els que proposem.

---

85. Com exemple podem citar la pràctica del tractament electroconvulsiu en les institucions per a persones amb malaltia mental. Sobre aquesta perspectiva ens hem basat en el treball de D. Simón et al. (1992) «El consentimiento informado en psiquiatría: un formulario escrito para terapia electroconvulsiva (TEC) o electroshock», *Anales de Psiquiatría*, 1992 (7), 245-252.

86. V. Peet, R. Villatte, O. Logeay, *De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs sociaux*, París: TSA, 1993.

87. Hem desenvolupat aquest tema en un treball titulat *El educador social en la cuerda floja: reflexiones de un funambulista*, Girona, 1996, no publicat.



### 1. Facilitat de sentir-se frustrat

Molt sovint sorgeixen dificultats en l'assoliment d'alguns objectius, de situacions de retrocés d'aquells aprenentatges que havien assolit les persones amb les que treballa, o bé es presenten problemes econòmics que no depenen d'ell i que són bàsics per tirar endavant l'evolució de determinats projectes personals. Cal un treball intens de creativitat per part del professional de l'acompanyament social per tal que els projectes de les persones en situació de dificultat social puguin construir-se de forma positiva. Si bé aquestes situacions es poden traduir en limitacions per l'exercici de l'educació social des de la pedagogia de l'acompanyament social, la profunditat i l'enriquiment personal, fruit de la relació amb les persones que acompanya, facilita la no frustració del professional<sup>88</sup>.



[El gest de l'acompanyament]

### 2. Dificultats en la comunicació

Algunes persones tenen dificultats per comunicar-se amb l'educador social. Això pot representar-li molts problemes, especialment quan comença en el procés d'acompanyament. La funció de l'educador social és, entre altres, la de descodificar els missatges dels altres per tal de poder interpretar allò que ens volen dir<sup>89</sup>. Molt sovint una de les dificultats que presenten els subjectes amb els quals l'educador social treballa és justament la de poder posar paraules als seus sentiments, a les seves necessitats, a les seves demandes. Per a Carr es tracta de possibilitar el pas a formes de comunicació més àmplies, i en el cas de les

88. Yannick Drouard en dirà que «el món interior ens és donat per la capacitat de meravellar-nos davant l'harmonia per l'esclat d'un somriure, l'esplendor del crit de l'infant, etc.», *L'éducateur spécialisé en foyer d'aide par le travail. Vivre l'homme intérieur*, París: L'Harmattan, 1999, p. 67.

89. Luciano Sandrin al seu llibre *Compañeros de viaje. El enfermo y su cuidador* diu que «tambien en el dolor del cuerpo juega la psique su baza, un juego a veces disfrazado. Debemos descifrar sus llamadas y responder de manera adecuada», Madrid: San Pablo, 1996, p. 22.

persones amb trastorns de la conducta, de possibilitar la comunicació abans que la conducta desafiant<sup>90</sup>. Si l'educador social desenvolupa la seva capacitat d'escolta, la comunicació de l'altre sempre serà més fàcil i possible. En aquest desenvolupar la seva capacitat d'escolta hi ha inherent l'acceptació, que en temes de comunicació, tots podem millorar<sup>91</sup>.

### 3. Pacència

És una de les «eines» més importants per treballar amb persones amb necessitats socials. El trajecte d'acompanyament no sempre segueix el ritme que nosaltres voldríem. Si tenim en compte que el projecte d'acompanyament ha de respectar el ritme de l'altre, caldrà esperar la seva arribada. Aquest fet comportarà que els temps i els ritmes difereixin i que, per tant, l'educador necessiti acoblar-se al ritme de l'altre, respectant la seva «velocitat». La paciència serà una de les eines elementals per treballar des de la pedagogia de l'acompanyament. Esperar pacientment l'arribada de l'altre; una arribada que potser mai no tindrà lloc, però que tot i així és necessari pensar en la seva possibilitat. Per a Pangrazzi, caminar amb l'altre sense esperar-ne res a canvi serà justament el que possibilitarà recórrer el camí<sup>92</sup>.

### 4. Por a allò que representen i/o ens recorden

Les persones amb necessitats socials moltes vegades ens recorden l'inacabament, allò estrany (Freud en diu l'entranya estrangera). Representen allò que no voldríem ser nosaltres: persones amb la sida, persones amb discapacitat, dones víctimes de violència domèstica, nens que han estat maltractats, gent gran que ara té Alzheimer, etc. La seva condició ontològica de diferents, sovint afecta als professionals que hi treballen. J. Roselló, en un treball sobre la construcció de la diferència pels professionals diu que «la retrobem (la figura del monstre híbrid) de forma clara o en forma de filigrana en totes les entrevistes [...] les paraules dels nostres participants al voltant de la pluridificència ens recorden els híbrids que ens presenten les mitologies a través de les tradicions orals o de les narracions dels poetes: el Minotaure, l'Esfinx, la Medusa...»<sup>93</sup> Aquesta monstruació de les persones amb necessitats es tradueix, entre altres,

---

90. E.G. Carr, *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*, Madrid: Alianza, 1996.

91. G. Colombero, *Dalle parole al dialogo. Aspetti psicologici della comunicazione interpersonale*, Milà: Paoline, 1987, p. 11.

92. Arnaldo Pangrazzi, «L'operatore pastorale al crocevia dell'umanità», *Famiglia Oggi*, 1995, 1.

93. J. Roselló, *La figure du monstre dans la clinique du handicap*, DEA, Université Lumière Lyon 2, 1997.

en la incapacitat dels professionals de poder oferir-los una relació basada en la pedagogia de l'acompanyament social. Les categories en les quals ubiquen els altres, les classificacions i les denominacions i concepcions negatives no permeten l'execució del treball d'acompanyament. Cal apropar-se a l'altre des de la seva categoria de persona i no pas des de les categories ontològiques que negativitzen i estigmatitzen la seva existència.

#### *5. No només donem sinó que també rebem, i rebem molt dels altres*

Estem molt habituats a que és el dèbil qui rep la nostra ajuda, a que és la persona amb discapacitat qui rep el suport del professional. De manera conscient o inconscient ens emportem moltes coses dels altres, segurament moltes més coses de les que d'entrada ens podem imaginar en una feina com la d'educador social. És un tema a tenir present que d'alguna forma es converteix en un a més a més, en un al·licient afegit als altres que la professió pugui tenir. Però això, que pot semblar un avantatge, no sempre és viscut així per tots els professionals. Marcar l'accent en allò que de professionals portem en nosaltres ja dificulta justament el treball des de la pedagogia de l'acompanyament. Treballar de persona a persona implica donar i rebre de forma aleatòria o alternativa.

#### *6. Treballem amb la nostra persona*

No puc esquizofrenitzar-me per protegir-me de determinats deliris i acabar desenvolupant una gran situació d'estrès professional<sup>94</sup>. Com que l'educador social treballa amb la seva persona, treballa amb els valors, amb les seves creences i especialment amb la seva forma d'entendre la persona amb necessitats socials. La forma d'entendre-la marca la projecció que es fa de la relació que mantenen amb ella. A vegades pren camins negatius mitjançant el que es coneix com la «profecia autocomplidora». Tot plegat pot portar l'educador social a preguntar-se sobre ell mateix, la seva identitat, la seva persona. I a demanar-se també per què ha triat aquesta feina, per què està acompanyant aquestes persones, etc. Per tant, també serà coherent que l'educador social hagi cremat determinades etapes de la seva vida. Si l'educador treballa en una residència i cal que a una noia amb síndrome de Down li comuniqui la mort de la seva mare, haurà d'haver treballat la seva relació amb la mort de determinades persones properes a ella. De fet, mostrar-se com persona permet a l'educador social tenir moltes oportunitats de créixer també com a persona.

---

94. C. Contesa, «L'operatore sociale cortocircuitato: la *burning-out syndrome* en Italia», *Animazione Sociale*, 1982, 42-43, 29-41.

### 7. *Perill que el treball de l'educador social no sigui reconegut*

Des de fora o en la mateixa institució, sovint el treball amb persones amb necessitats socials no és ni atractiu ni valorat. Són aspectes que per a l'educador resten en un segon pla, però que realment juguen un paper molt significatiu. Cal que treballi l'autoimatge i l'autoestima professional. Això té algunes traduccions directes en els sous que reben els educadors i educadores del sector, els horaris laborals que han de seguir, les possibilitats de programar les activitats que porten o que volen portar a terme, les possibilitats reals de treballar amb algun model més o més autodeterminat, fer servir o no model teòrics (Autodeterminació, Qualitat de Vida, Valorització, Rols Socials, Acompanyament, Normalització, AARM-92, etc.). El reconeixement és necessari per tal de poder alhora *reconèixer* la condició de persona i de protagonista dels altres que acompanyem.

## 4.4. Sobre els finals de trajecte

Repensar les pràctiques del professional de l'educació social amb persones amb situació d'exclusió o de necessitat social ens ha conduït a revisar allò que defineix la seva funció i a com s'ha produït el canvi de model. Amb la perspectiva que ens ofereix la pedagogia de l'acompanyament és possible que l'altre passi a ocupar l'espai escenogràfic que li correspon només pel fet de ser considerat **persona**. El trencament amb les categoritzacions ontològiques negativitzants ja facilita el gir cap a relacions personals directes i autèntiques.



Final de trajecte

L'educació social entesa des de la pedagogia de l'acompanyament ha de ser llegida des de la seva dimensió política, en el sentit que hi dóna Gutiérrez quan afirma que «solo por medio de la acción político-pedagógica se podrá sacar a la educación del atolladero en el que está sumida»<sup>95</sup>. Aquesta acció politicopedagògica ha de ser traduïda, forçosament, en els termes compromís, activisme i transformació. Compromís amb les persones que acompanya, per tal que el seu trajecte s'aparti de l'escenari de la vulnerabilitat social; activisme en tots aquells moviments que treballen per la justícia social, i que tenen clars exemples en el camp de l'educació social; i transformació, perquè la praxi de l'educació social des de la pedagogia de l'acompanyament no pot limitar-se a entrar en la roda de la reproducció en els processos de cosificació dels subjectes que acompanya<sup>96</sup>. Aquest plantejament és justament el que Peter McLaren reclama quan fa referència a la pedagogia del Che Guevara, afirmant que: «al Che lo animaba su indignación por la despreocupación y por la indiferencia con las que el capital destruye vidas humanas —desproporcionadamente por lo que se refiere a los trabajadores del mundo y a las poblaciones de piel oscura—, y aparta a los ricos de la compasión y de la obligación de rendir cuentas»<sup>97</sup>.

Però, segurament, parlar de pedagogia de l'acompanyament demana encara anar més enllà i oferir la possibilitat real de què les persones amb necessitats socials puguin ser el centre de les seves vides a través de la gestió de grups d'ajuda mútua autoorganitzats, amb una presència més reduïda dels professionals. Tal com hem anat exposant al llarg del capítol, aquesta pedagogia que proposem insisteix en no recórrer el camí per l'altre sinó en caminar al seu costat. D'aquesta forma és l'altre qui decideix i és l'altre qui un dia pren la decisió de dir: «fins aquí arriba aquest primer trajecte que hem caminat conjuntament». De fet, l'objectiu de tot educador social hauria de ser el de fer-se prescindible per a aquest altre que ha acompanyat en el seu trajecte de creixement i d'autonomia personal.

---

95. Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, Mèxic: Siglo XXI, p. 9.

96. Entenem per cosificació el resultat de determinades pràctiques socials que converteixen els subjectes en objectes (coses) i que, per tant, perden la seva condició d'«éssers de projecte». Aquest plantejament és una bona guia per a l'acció de l'acompanyament social amb persones en situació de vulnerabilitat.

97. Peter McLaren, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Mèxic: Siglo XXI, 2001, p. 61. McLaren fa una lectura de l'educació i el compromís des de l'òptica marxista, tot i que, com afirma, aquesta és una mirada que no corre el perill de posar-se de moda.

La resistencia es necesaria, disentir es necesario. La resistencia lleva dentro suyo las semillas de la esperanza. El desafío es crear un auténtico movimiento social que sea igualitario y participativo —no una diferente forma de control de clase—. Esto significa luchar contra las fuerzas de la privatización imperial, inducida no solo en la educación, sino en toda la vida social (Peter McLaren, 2002).

## Capítol V

### L'ofici d'educador i les seves imatges

La imagen metafórica goza de una serie de bienaventuranzas que nos ayudan a percibir con rapidez, convocándonos a una comprensión encarnada y a una captación del sentido por los sentidos, captación efectiva y afectada, explosiva e, incluso, impactante.

Sáez y García Molina, 2011: 9

Al llarg dels anys de l'existència de l'ofici d'educador social s'han creat (a vegades de forma conscient i altres de manera inconscient) una sèrie d'imatges, de metàfores, que en sentit poètic ens parlen de les funcions i de les relacions que estableix l'educador.

La metáfora (del griego *μεταφορά*, formado a partir de la preposición *μετά*, *metá*, «más allá, después de», y el verbo *φορεῖν*, *phorein*, «pasar, llevar») consiste en la identificación entre dos términos, de tal manera que para referirse a uno de ellos se nombra al otro. El término es importante tanto en teoría literaria (donde designa un recurso literario) como en lingüística (donde es una de las principales causas de cambio semántico). Se utiliza también en la teoría psicoanalítica desarrollada por Jacques Lacan.

Wikipedia

El recull d'imatges metafòriques que presento cerca arrodonir les idees que al llarg de diferents temes i assignatures s'han anat treballant sobre l'educador social. Algunes les he tret de la meva experiència com educador en el sector de la infància i de les persones adultes amb diversitat funcional, i altres han sorgit de lectures de textos especialitzats. Existeixen pocs treballs sobre el tema i els més rellevants són:

- Claude de Jonckheere (1987), *Images de l'éducateur*. Ginebra: IES.
- Juan Sáez i José García Molina (coords.) (2011), *Metáforas del educador*. València: Nau llibres.

Moltes de les paraules es troben vinculades a un cert llenguatge d'especialitat provinent de terminologies dels camps de la medicina, la sociologia, l'antropologia, la filosofia, la pedagogia, la psicologia, etc., altres són paraules populars, ben properes al nostre llenguatge quotidià.

Existeixen moltes i variades taxonomies de models educatius en funció de les escoles que les analitzen, els contextos geogràfics i el moments històrics. Prenem com a taxonomia l'elaborada per Daniel Roquefort (1995) en el llibre *Le rôle de l'educateur. Éducation et psychanalyse*. L'autor presenta 4 models diferents d'educador social, en funció de com és la relació, la concepció mateixa que té de l'educació social i la visió que ha establert dels subjectes que «educa». A banda dels que proposa Roquefort n'he afegit d'altres.



La metàfora

### 5.1. L'educador «bona mare»

La metàfora de la maternitat no se'ns ha de fer estranya en Educació Social ja que sovint sentim a dir que en tal o qual centre treballen des d'un model fonamentalment paternalista. El model de l'educador «bona mare» és molt proper a aquesta concepció o denominació popular d'una determinada manera de fer professional. En la tasca de l'educador l'aspecte afectiu és una de les característiques més bàsiques. En el marc de treball en internat és on més es dóna aquesta relació basada en l'afectivitat. En els Centres Residencials d'Acció Educativa una de les tasques de l'educador és fer que l'infant mengi, dormi, es dutxi, es vesteixi, etc.; una tasca que no difereix del que els pares i les mares poden portar a terme a casa seva amb els seus fills. Una tasca educativa que imagina en el fet de donar amor la principal (o una de les principals) acció educativa. Una tasca ben refusada (com a única i exclusiva) per Bruno Bettelheim en el seu llibre *Con el amor no basta*.



El título de la obra, *Con el amor no basta*, resulta toda una declaración de principios, ya que hace referencia a una creencia muy generalizada (y no solo en la época que el autor escribió el libro, sino también hoy día) según la cual, el cariño hacia los hijos es suficiente para su educación. Bruno Bettelheim basa su tesis en que el amor (genuino e incondicional) es requisito imprescindible pero no suficiente para la educación de los niños. El adulto ha de ser capaz de adaptarse a las necesidades que tiene el niño en cada momento, intentar ver el mundo desde la óptica infantil para no caer en imposiciones y rigideces faltas de sentido para el niño. A la vez, Bettelheim considera que el adulto ha de ser capaz de acoger y contener con firmeza las pataletas, las angustias y las ansiedades infantiles. Todos los niños y niñas necesitan que se les establezcan unos límites y que los adultos les digan no, ante determinadas situaciones o demandas. Un niño que consigue todo lo que quiere y que, cuando el padre o la madre le dicen no, es capaz de convencerles haciendo un berrinche, es un niño que crecerá pensando que él es más fuerte que sus padres, de los que no puede esperar la protección y seguridad que todo niño necesita en los primeros años de vida. Será probablemente un niño inseguro, irritable y con poca tolerancia a la frustración. El cariño, por consiguiente, tiene que ir acompañado de una guía y unas pautas que ayuden al niño a desarrollar sus capacidades y emociones en el entorno social en que vive.

Isabel Torras, crítica del llibre *Con el amor no basta* de Bruno Bettelheim  
(*Educació Social*, 28).



L'educador Bona Mare

En paraules de Joseph Rouzel (1998), «l'educador intervé sobre la cresta de la funció paterna; els educadors intervenen en les falles d'aquesta funció d'humanització. Venen a suplir els disfuncionaments. Prenen el relleu del rol del pare». Però l'educador que treballa des del model maternal sap que una de les formes d'aproximar-se als infants, als adolescents, és mitjançant l'ofertament d'afectivitat. És un model de relació, poc professional i molt personal, però que

en alguns moments, en alguns contextos o per alguns infants i adolescents en situació de risc o conflicte social, sovint és necessari l'ús de dosis pedagògiques basades en aquesta idea. Quan l'educador es refereix a les persones amb les que treballa sovint sentim dir-li: els meus nens, les meves famílies. L'apropiació d'un infant (en sentit metafòric respecte als aspectes físics, però ben real quant als psíquics) no és gens estranya en els establiments que treballen des del model maternal.

Estic repensant la metàfora de Jean-François Gomez sobre la tasca dels educadors: és com viure i treballar dins d'una foguera on pots cremar-te (cremades de diferents graus). Ho repenso, potser perquè ho acabo de viure fa uns moments, potser perquè ara ho he viscut de manera diferent de quan havia llegit per primer cop el seu text. Marcar els límits a un adolescent no és fàcil i molt menys quan prové d'un medi excessivament desestructurat. La qüestió, però, és: què cal que els marquis? Quan els límits lingüístics (dialèctica educador-educand) fallen, cal entrar en l'ús dels límits físics? Entrem a parlar i pensar en la contenció com eina «educativa» en moments crítics. Mai l'agressió com eina terapèutica. L'agressió seria aquí educastració, un acte antieducatiu, destructiu. És cert, l'ofici d'educador circula per un itinerari de fogueres.

Jordi Planella, *Diari personal*, 4 d'abril de 1996  
(21'15h, Figueres, CRAE l'Albera).

## 5.2. L'educador animador

És aquell educador que ha de complir tota la sèrie de característiques que totes les taxonomies ens descriuen. Algunes de les característiques del seu perfil són: caràcter obert i optimista, ser una persona extravertida, disposició personal positiva cap a l'activitat socioeducativa, creatiu i capaç d'afrontar situacions no previstes, empàtic, amb una personalitat equilibrada, amb capacitat d'estimular i motivar canvis positius, etc. L'educador animador és un especialista en *donar la volta* a aquelles situacions que ens semblen que no tenen sortida, i que no poden presentar una *cara B*. És l'educador especialment apreciat pels nois i noies, pels seus companys educadors i sobretot pel director del servei, doncs acaba solucionant molts problemes, que d'altra forma afectarien a tots els que hem anomenat.

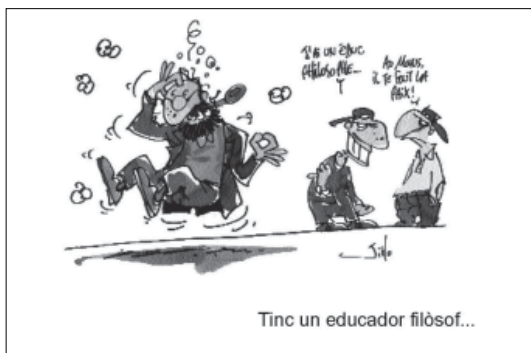


L'educador animador

És l'educador que sap fer somniar als infants; un somni al voltant d'un projecte de viatge d'estiu en bicicleta, una excursió de cap de setmana a la neu, un taller de reparació de bicicletes o un simple partit de futbol amb els altres nois que viuen al barri on treballem. De tota manera, no tot és tan brillant i positiu en el model d'educador animador. Aquest educador és fonamentalment un animador, però quan és necessari afrontar les qüestions pròpiament educatives (plantejament del PEI, dels seguiments, de fer les tutories i afrontar realment els problemes, etc.) la perspectiva comença a no ser tan bona. L'educador animador comença a presentar dificultats. L'educador animador no sol ser l'expert en la descodificació dels possibles missatges emesos pels diferents canals de comunicació. Podem dir que l'educador animador (que és evident que és l'educador que tothom qualifica com divertit) es queda a les portes de la relació.

### **5.3. L'educador intel·lectual**

El que li passa a aquest educador és que troba que la intervenció en la vida quotidiana és massa trivial. Inverteix molt temps pensant què és el que li passa a aquest o aquell nen i plantejant-se hipòtesis per possibles solucions. Li calen altres espais més clínics, més organitzats, més terapèutics on se senti un veritable professional (de la reflexió i la gestió educativa). Opta per un model de treball, un marc teòric on poder cercar anotacions per a les seves preguntes (sistèmic, gestalt, psicoanàlisi, PNL, AT, etc.).



Tinc un educador filòsof...

Després de la feina que ha portat a terme a nivell de reflexió i hipotetització, poca estona li resta per intervenir educativament. Una intervenció necessària a la llum del model de relació educativa. Tal com ens diu Roquefort (1995: 72): «l'intel·lectual creu que explicant-se serà comprès, i que fent-se comprendre podrà ajudar l'infant o l'adult a resoldre el seu problema».

#### 5.4. L'educador tècnic del camp social

L'educador tècnic serà el que porta al dia tots els arxius, els expedients, les actes de les reunions, els documents, els Projectes Educatius Individuals, els fitxers i protocols d'observació, s'ha llegit la darrera llei o el darrer decret, s'apunta als múltiples cursets i cursos Forcem a la recerca de nous models educatius i de noves propostes teòriques per a intervenir. Aquest educador pensa que l'acumulació de dades li ha de permetre millorar la gestió del servei i el treball educatiu. Les graelles d'observació són un dels aspectes més importants a tenir en compte i un dels «instruments» més usats en la intervenció socioeducativa (els tècnics no treballen tant amb la persona de l'educador com a través d'*instruments*). Saber i anotar-ho, si el nen menja bé, dorm bé, sap plegar-se la roba, ha trucat a sa mare, ahir no va dormir bé, etc., sembla que han de servir-li per solucionar els problemes dels infants i de les seves famílies.



Intervenció tècnica sobre el territori i la comunitat

L'educador tècnic en el camp social s'ha oblidat de la paraula educació; l'ha deixada de costat i en el seu lloc n'hi ha inclòs de noves. Entre aquestes, la que gaudeix de més prestigi és la de terapeuta, terapèutic, etc. En la llarga discussió de si l'educació és un art o una tècnica, aquest educador fa temps que ha trobat la solució: l'educació és l'aplicació d'un conjunt de diferents tècniques.

### **5.5. L'educador nodridor d'ànimes**

La metàfora de l'educador com professional de la nutrició ens fa pensar en el model de l'educador bona mare. La nutrició en la criança dels fills és una acció essencialment femenina (la mare és qui alleta els fills). L'educador social ha treballat durant molt temps des de l'acció de «viure amb» les persones que atenia i acompanyava, sovint sense separar vida pública i vida privada. En aquesta relació de proximitat, l'educador s'encarrega, entre altres tasques, de l'alimentació dels infants; una alimentació que pot anar des de confeccionar el menú, comprar els aliments al barri, dinamitzar el taller de cuina i «menjar amb» els nois en el menjador del centre, tot compartint la taula. Una estona de relax, tot i que no sempre pausada, per repassar i comentar les accions i vivències del dia, a mode de revisió personal. L'alimentació, per exemple en un Centre Residencial d'Acció Educativa, esdevé una qüestió fonamental.



La cadena d'aliments com a metàfora nutritiva

Però l'educador també és un nodridor «d'altres menjars», no necessàriament administrats via oral. Ens estem referint a la nutrició emocional implícita en la seva tasca. Els infants no es poden desenvolupar de forma positiva (o en tot cas serà molt difícil i dolorós per a ells de fer-ho) en un ambient mancat d'afectivitat. Una afectivitat o una nutrició emocional que no sempre estem disposats a donar o en ocasions no tenim capacitats per fer-ho.

Referent a la nutrició emocional en el marc de la teràpia familiar, J.L. Linares ens explica el següent: «Cuando se trata de historias que sirven de soporte a los más variados síntomas, no es raro que en ellas ya aparezca comprometida la nutrición emocional, lo que es particularmente importante en la patología grave. La manipulación y el uso instrumental por parte de los padres (pudiendo lindar el abuso sexual o adentrarse en él de pleno), el maltrato psíquico (o incluso físico), las diversas situaciones abandonicas y las más sutiles pero no menos crueles desconfirmaciones, los variados agravios comparativos que incluyen a los hermanos, son todas figuras que pueden aparecer con diferente grado de explicitación en las narraciones filiales de pacientes psicóticos depresivos o, en general, gravemente sintomáticos» (1996: 35).

## 5.6. L'educador, el caminant infatigable

Caminante, son tus huellas  
el camino, y nada más;  
caminante no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino  
sino estelas en la mar.  
Antonio Machado

Ja hem explicat que el verb educar prové de la paraula *exducere*, que significa *conduir fora de*. Pensem en un educador que condueix els grups de persones des d'un punt del camí (l'inici) fins a un altre (el final); el camí que els ha de conduir d'una vida estigmatitzada a una vida normalitzada i valoritzada. El camí com espai de creixement. La metàfora de l'educador com un caminant infatigable, que en realitat és el pastor que guia les ovelles «escarriades» de la societat i que ningú pensava que podrien tornar al bon camí, si és que mai ha existit un camí bo i un camí dolent. L'educador que acompanya un ramat i en tots els ramats existeix l'ovella negra; una ovella negra que intentarà que no sigui discriminada per *qüestions de color*. Un educador argonauta (aviat el podrem anomenar cibernauta) que condueix la nau dels inadaptats a bon port (com aquelles Naus de Bojos que navegaven per la Mediterrània en el Renaixement). La pregunta que em faig és si l'educador pastor, conductor, argonauta, camina davant del *ramat* o bé al seu costat, en una recerca compartida dels averanys del camí de la vida.



L'educador caminant, nòmada

L'educador caminant infatigable és l'explorador (talment com si fos l'Indiana Jones de l'educació social), en la selva de la vida, en les coves fosques de la inadaptació, en una expedició als cims de la muntanya de l'autoestima dels menors. Aquesta imatge de l'educador aventurer, nòmada en definitiva, ens diu que la pròpia vida real de l'educador és una vida embolicada de nomadisme i d'aventura. Una aventura que és la de sobreviure a les condicions laborals, als horaris, a la mateixa duresa de la feina d'educador.

Una metàfora, la de l'educador caminant, que ja en una cita un educador anònim de principi de segle ens deia: «*soutenez l'enfant, mai ne marchez pas pour lui: vos pas sont trop grands pour les siens*»<sup>98</sup>. La frase d'aquest anònim ens porta a la finalització d'aquesta segona metàfora. Els i les adolescents que l'educador acompanya, saben molt bé el que l'anònim ens deia: la vida no pot ser explicada, cal ser viscuda amb total intensitat!

### 5.7. L'educador adreçador dels esgarriats

Si ens imaginem un jardiner que treballa per adreçar el tronc d'un arbre que s'ha torçat ens situarem en la proposta de la imatge de l'educador adreçador. L'educador adreçador (tots ho som una mica), és l'educador Dr. Frankenstein. Un doctor Frankenstein que cerca la construcció literal de l'altre sense deixar-lo participar. L'educador adreçador és l'educador de la pedagogia franquista, l'educador exguàrdia civil reconvertit en vigilant de nit que atemoreix als nens en les vinyetes de *Paracuellos del Jarama*, en l'Espanya dels anys quaranta.



Andry, *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*, 1749

98. La traducció de l'anònim és: «Ajudeu l'infant però no camineu per ell: els vostres passos són massa grans per als seus».

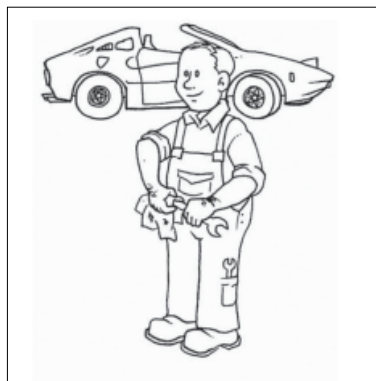


L'adreçador de trajectòries que té l'encàrrec políticosocial de retornar a la suposada «normalitat» (dissenyada per uns tècnics, generalment aliens a l'acció mateixa) aquells que volent-ho o no se n'han allunyat. Una funció d'adreçament que molt bé ens descriu Michel Foucault en el seu llibre *Surveiller et punir*, al parlar del temps en les institucions: «En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utilizan, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones» (1976: 183).

Un adreçador de trajectòries que ja va denunciar Faustino Guerau de Arellano, quan deia que les institucions d'educació social no deixaven créixer els subjectes que hi eren atesos i els mantenien en un estat etern d'infantilització.

### 5.8. L'educador reparador dels «vehicles espatllats»

La imatge de l'educador reparador ens connecta amb la imatge d'un professional vestit amb una granota blava, en un taller mecànic o d'electricitat. L'educador mecànic reparador que ha d'arreglar l'avaria d'un vehicle. Però, què repara un educador social? Les avaries possibles d'un automòbil són múltiples i primer de tot hem de saber si es tracta d'un problema de motor, de carrosseria, dels components elèctrics, etc.



L'educador reparador

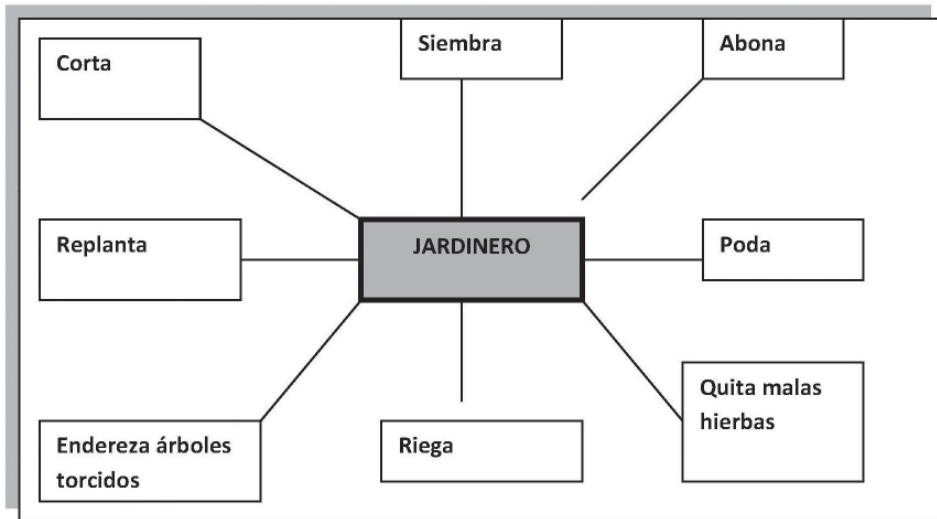
Els cotxes arriben als tallers perquè han patit avaries o perquè s'han accidentat. Les conseqüències d'una o l'altra causa seran essencialment diferents, així com les tècniques que haurem d'emprar per reparar-los. Alguns cotxes tenen una reparació molt difícil, i no sempre s'aconsegueix. La pregunta que ens fem és: l'educador està preparat per aquesta feina de *reparador de vides*?

Fins aquí hem vist diferents aspectes que tenen a veure amb la tasca fonamental de l'educador social, que és educar l'altre —en un procés interactiu— mitjançant la relació educativa. Molts han estat els models, les idees, les metàfores, les funcions que us hem presentat. En l'apartat de les activitats d'aquesta unitat trobareu una proposta per l'anàlisi dels models, de les idees, de les metàfores o de les funcions que porteu a terme en la vostra tasca professional dia rere dia. Totes les imatges de l'educador poden confluïr (tot i que no ho desenvoluparem aquí) en les que els educadors tenim i construïm dels altres.

Un darrer exemple:

### El jardinero

De jardineros y hombres que viven cerca de ellos está repleta la historia de la humanidad. Más difícil lo tendríamos si nuestro objetivo fuera recorrer procesos históricos sobre la vida de los hombres en los jardines (seguramente todavía pendiente de pensarse y escribirse). Tal vez no sea del todo arriesgado adentrarse en el laberinto de la Educación Social desde la metáfora del educador como jardinero. Que la educación pueda ser leída de forma metafórica es algo que no escapa a la vista de ningún profesional que ejerza en el campo pedagógico. La jardinería —entendida como metáfora de las relaciones humanas en general y de las relaciones educativas en particular— no es algo extraño. Desde la noche de los tiempos que se ha imaginado al educador como alguien que (entre otras cosas) cuida de los educandos a través de sus variadas funciones: recorta las hierbas, las poda, las riega, las alimenta (como si se tratara de un verdadero jardinero) mientras ellos echan raíces y crecen con su propia fuerza. Fue Bauman quien introdujo la metáfora del jardinero al diferenciar entre *culturas cultivadas* (producidas, dirigidas o diseñadas) y *culturas naturales* o silvestres. Y es, de hecho, esa bifurcación que sitúa los dos modelos más relevantes en el campo educativo.



Desde la denominación «jardines de infancia» hasta la parábola del grano de mostaza, se suceden las miradas metafóricas al tema que nos ocupa. El campo profesional de la jardinería tiene sus estructuras disciplinarias, sus formas y matices, sus modelos, etc. ¿Cómo encaja el educador en esa particular mirada? Si imaginamos el contexto socioeducativo como un jardín nos será relativamente fácil entender el camino propuesto hacia la metáfora que nos ocupa. El cultivo del jardín permite hacerlo en relación a muchas y distintas tipologías de plantas: plantas ornamentales, plantas aromáticas, plantas alucinógenas, plantas carnívoras, plantas locales, plantas exóticas, plantas tóxicas, plantas relajantes, etc. Y ese cultivo se puede llevar a cabo de distintas formas: en invernaderos, cultivando plantas en el interior de la casa, en jardines de la ciudad, en pequeños espacios de los balcones urbanos, en jardines casi salvajes, e incluso alentando el crecimiento de una jungla particular.

Ello nos permite configurar, si queremos, un jardín botánico (tal vez adjetivado *el jardín de la Educación Social*) donde nos encontraremos jardineros que intervienen acompañando en el tiempo y en algunos lentos procesos; jardineros que permiten al otro ser, existir, crecer sin que ellos intervengan demasiado. Pero no siempre, el educador como jardinero, deja crecer con libertad; no todos los jardineros son amantes de los jardines románticos, medio salvajes. Cada vez más aparecen jardines sofisticados (con complicados sistemas de riego automatizado gestionados desde una unidad central remota) que no permiten un crecimiento al azar, de formas florales caprichosas. Esa es, seguramente, una de las grandes contradicciones de la metáfora, pero a su vez de toda práctica educativa: naturaleza versus cultura.

Y es así que existen jardineros cual ortopedas (tal como nos muestra la imagen de 1749 de Andry, *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*), amantes desesperados del orden y de la rectitud, que no soportan que las plantas que cuidan tomen decisiones, caminos y veredas que ellos no controlan. Para estos jardineros la función del educador está centrada en el enderezamiento; no es suficiente regar la planta, cuidarla y mimarla; es necesario algún tipo de «intervención drástica y radical» para hacer que el otro vuelva a un cierto estado de normalidad.

¿Qué conlleva esta manera de trabajar en el jardín? Si pensamos estas formas desde la educación nos daremos cuenta (al decir de Stenhouse) que mientras unos son *artistas* (los jardineros) otros son *técnicos* (ingenieros agrícolas), y que el educador no es alguien preocupado por obtener una abundante cosecha sino un jardinero que está interesado en hacer crecer y brillar las flores de su nutrido jardín (1984). La educación está situada (tal vez podemos aventurarnos a afirmar que está atrapada) en ese espacio simbólico entre lo técnico y lo artístico. Mientras soplan fuertes vientos en el jardín de la tecnociencia que nos hablan de tecnologías pedagógicas, cada vez menos aparecen aromas que nos recuerden la esencia del jardinero artista. Solo algunos actos de resistencia, de creación artística, nos recuerdan que la esencia de la subjetividad no puede estar reñida con las manos del artista.

Los colores, olores y brillos de las flores son la esencia del trabajo del jardinero, pero también de la capacidad de las plantas para llegar a ser ellas mismas, para dibujar el camino que sus ramas y raíces han decidido tomar en aras de captar, entre otras cosas, los últimos rayos de sol de una tarde de otoño.

Pero no olvidemos que los jardines son territorios donde habitan múltiples ciudadanías, muchas de ellas alejadas de la educación. Desde las abejas que pululan de flor en flor, hasta los topos que atraviesan el territorio pausado del jardín. El topo, en la oscuridad de la noche eterna, es el habitante secreto de los jardines, y es bien cierto que la educación se encuentra acompañada de múltiples topos y abejas, habitantes perpetuos del jardín, que pueden influir en algunas de las formas de crecer de las plantas que allí habitan.

Sin ánimo de hacer apología estética, reivindico de nuevo el regreso a los jardines románticos, a los laberintos pedagógicos, donde no se sabía del cierto el camino y donde todo era posible al cruzar el umbral del camino de las flores.

Jordi Planella (2011) dins de Sáez i García Molina (coords.),  
*Metáforas del educador.*

## Capítol VI

### L'ofici d'educador com un ofici de recerca

It is about autoethnography as a radical democratic politics  
—a politics committed to creating space for dialogue and debate  
that instigates and shapes social change.

John Reinelt (2005: 286)

El que exposaré en aquest capítol és més biogràfic que no una altra cosa. Vull exemplificar la vertebració i la rellevància de la recerca pedagògica en el context de l'Educació Social.

#### 6.1. Situant-me en la pedagogia

Començar un text sobre pedagogia i recerca pot semblar (si més no a mi m'ho sembla) una reiteració. No és la pedagogia en la seva essència mateixa un intent de comprendre el fet educatiu? Aquest intent pot prendre diverses formes que no fan més que configurar-la polièdicament. Volia començar la meua aportació fent-hi referència. Tinc clar que el que faig és fer *pedagogia* en el sentit que li dona Jaume Trilla: «aprofito per advertir que la meua conferència volia ser una defensa apassionada de la pedagogia, però ja es veurà, no és ni vol ser una defensa gremial o corporativa: defensarem fer pedagogia, es faci des d'on es faci i la faci qui la faci»<sup>99</sup>. Situada la meua posició de partida, crec que es podran entendre de forma més clara les variables contextuals que aniré exposant sobre la meua forma d'entendre la recerca i l'educació social.

#### 6.2. Topografia de la recerca

La recerca no pot pensar-se, ni fer-se, ni viure's donant l'esquena a una topografia concreta. Potser el que diré sonarà excessivament clàssic, però jo no puc deslligar la meua recerca de la biblioteca i dels llibres que hi habiten, li donen forma i confereixen les seves paraules. Entenc que els llibres formen part

---

99. J. Trilla, «Hacer pedagogía hoy», dins J. Ruiz (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005, 287-309.

de la *studiositas* que han d'exercir els professors universitaris i els educadors socials, i que no pot ser pertinent que un professor d'universitat no «professi» amor als llibres, amor al saber. La biblioteca esdevé l'espai de trobada amb la paraula, amb els altres autors i sabers, així com amb altres lectors. La biblioteca és on es posa en joc tota la litúrgia del temple del saber, de l'accés a la veritat, i com a tal cal tenir-la «protegida». A la meua vida quotidiana hi apareixen diferents biblioteques, però fonamentalment dues: la de casa (amb un fons curiós, divagant, humanístic i plural) i la del Barri Vell de la Universitat de Girona (espai de lectura i treball dels dijous, dia que des de fa anys m'he imposat per treballar a la Biblioteca). Poder vagarejar entre prestatges, tocar i acaronar els lloms dels llibres, desxifrar enigmes que apareixen en forma de nota a peu de pàgina i transtextualitzar (com diria Kristeva) entre les diferents paraules obertes i ofertes al lector, és el que segueix donant sentit a mantenir-la viva, tenir-ne cura, ampliar-la, modificar-la, renovar títols i donar-ne de baixa d'altres, organitzar-la i tornar-la a organitzar per categories (ara ja amb tots els llibres de les meves dues filles). La biblioteca és, per a mi, un recès de l'ànima, una cala perduda on submergir-se i nadar entre paraules escrites, una tempesta de lletres amb llamps fets de múltiples tipografies. La biblioteca és una part molt important de la meua vida.

La biblioteca és un dels elements fonamentals de la recerca (en alguns casos en *perill d'extinció*) que en moments de crisi econòmica en rep directament els efectes negatius: es comencen a donar de baixa subscripcions a bases de dades (àmplies i multitemàtiques), es deixen de completar aquelles col·leccions que feia dècades que estaven en dansa, es compren menys llibres (potser amb la vaga esperança d'algun gestor de què amb els lectors digitals de llibres els preus quedaran realment reduïts). Tot plegat fa que algunes institucions universitàries hagin decidit de no disposar de biblioteca física. Aquest és el cas de la meua universitat (UOC) on només existeix una biblioteca digital (ara ja amb múltiples bases de dades de revistes donades de baixa). No és possible tancar-se a llegir una estona (buscant el necessari i desitjat allunyament dels telèfons i del correu electrònic) ni vagarejar entre els metres lineals de saber per, potser, deixar-se seduir per un autor desconegut que ens ha sortit al pas entre la secció de filosofia i la del món asiàtic. Seria inimaginable (encara avui dia) pensar en un monestir (bressols transmissors i conservadors de la cultura escrita clàssica) que no posseís el seu propi «temple del saber».

### 6.3. Variacions sobre el mètode o el treball amb textos en pedagogia

Quan estudiava pedagogia, crec que a l'assignatura de Sociologia de l'Educació, vaig llegir el llibre de C. Wright Mills *La imaginación sociológica*. Allí l'autor explicava el «secret» del seu mètode a partir d'un sistema de fitxes que ordenava i desendreçava, formant conjunts «curiosos» de temes. Més tard vaig saber que també Salvador Cardús el feia servir. En l'intent de cercar el «meu mètode» vaig provar aquest sistema, però era incapaç de mantenir les fitxes aglutinades en algun espai comú. El meu mètode és més «lineal»; treballo amb quaderns (diaris de notes, diaris personals, etc.) on vaig anotant de forma anàrquica, compulsiva i fresca tot tipus d'idees, observacions, projectes, converses, lectures i cites. Més tard ressegueixo els 2, 3 o 4 quaderns d'aquell any i recupero textos i anotacions. Com es desprèn del que acabo de dir, m'he sentit més proper a altres mirades sobre la realitat i després de diferents temptatives he optat per endinsar-me a estudiar a fons les possibilitats d'enfocar bona part dels meus treballs des de la perspectiva *hermenèutica*. Sobretot a partir del descobriment del treball de Pagano (2001) he tingut clar aquest gir. També ha estat imprescindible l'orientació de la lectura dels textos de Ruiz (2003) el que m'ha permès sistematitzar un conjunt d'idees al voltant de la investigació qualitativa, que altrament m'hagués demanat una recerca molt més àmplia. En aquest procés em sembla rellevant una de les afirmacions que fa Ruiz: «el elemento central de la investigación interaccionista es la captura de la esencia de ese proceso de interpretación (o de atribución de significado) a los símbolos» (2003: 43). De la mirada hermenèutica a la realitat hi ha tres punts claus de l'*interaccionisme simbòlic* que són rellevants en la meua feina:

- La font central de tota dada la constitueixen les interaccions humanes.
- Les perspectives dels participants i la seva habilitat per captar el paper dels altres (empatia) són centrals en la formulació d'aquesta teoria.
- La forma com els individus defineixen la situació determina la naturalesa i el significat dels seus actes i de la situació mateixa<sup>100</sup>.

Mardones ens apunta que «el significado de un texto solo puede apreherse sobre el trasfondo de una precomprensión, que desarrollamos al crecer en nuestra cultura» (1991: 117). Aquest rerefons és variat, però es dibuixa te-

---

100. Thomas, citat per Ruiz (2003: 43).

nint presents els sabers generals de la pedagogia que han estat construïts històricament i que ens permeten rellegir en una nova clau algunes coses que s'han dit. I si el text imprès ens anuncia idees de determinats autors, el discurs va una mica més enllà, anunciant-nos la seva *Weltanschauung*. En la idea de discurs es troben inherents alguns dels elements clau anunciats pels postulats postestructuralistes: la identitat, el jo, el canvi social i individual i les relacions de poder.

El que m'interessa del discurs són les idees que els autors diuen, com les diuen, però també aquelles que no diuen, perquè com Ruiz ens avança: «del contenido del texto, se puede inferir información relativa a las características, personales o sociales del autor del mensaje» (2003: 195). L'autor ens situa en el seu context, però això encara passa més en relació amb els temes que estic estudiant. I aquests textos situats en els seus contextos ens parlen del sentit simbòlic, de la seva no unicitat literal de lectura, de les possibilitats de no coincidència en la seva interpretació, etc. Treballar circularment amb els textos i els discursos ens demana que ambdós siguin sotmesos a múltiples lectures i manipulacions, amb la lectura i/o categoritzacions inicials no n'hi ha prou. És per això que requereix un exercici de retorn als textos i a les idees, per extreure'n altres idees que tot i trobar-se en el text, no havien estat compreses o interpretades en aquesta direcció.

#### **La autoetnografía como camino**

Cuando me propuse realizar un trabajo de campo en el hospital (aprovechando un ingreso de larga duración de mi madre y mi hermano) había leído algunos textos que mantenían relación con lo que determinados autores han denominado epistemología implicativa y que hace referencia a encontrarse directamente implicado (por las razones que sean) con el objeto o la realidad que observamos/investigamos. A pesar de la mirada tangencial que podría ofrecer a los cuerpos receptor/donante, creí que merecía la pena dedicar espacios a tomar notas de lo que en mis estancias veía, sentía, escuchaba, tocaba, olía, vivía... A pesar de ello, han transcurrido muchos meses desde la redacción del Bitácora de hospital hasta la sistematización de los textos que configuran este libro. No había posibilidad real ni ficticia de acudir a manuales de metodología cualitativa; lo nuestro iba creciendo como algo distinto, como algo a la vera de nuestros cuerpos y de nuestra familia. Un ser-desde-dentro que había sufrido una determinada fractura y que ahora vivía una «investigación» desde dentro. Este era el método, el camino que había encontrado para poder recoger y estudiar las cosas que sucedían entre pasillos y habitaciones de un hospital.

J. Planella (en premsa), *Solidaridades orgánicas*, pp. 21-23.



Si torno a la noció de discurs, que és l'objecte central d'aquest apartat, veurem que els discursos van molt més enllà dels textos escrits, o si volem, que els textos no són només elements físics escrits en un paper, també són textos les pel·lícules, els anuncis, els cossos, etc. Aquests darrers han passat a ser un espai d'inscripció subjectiva on el subjecte transmet i socialitza el seu discurs. A mesura que anem filant els «textos de la nostra vida» donem forma als nostres discursos, que alhora perfilen la nostra identitat. Però aquesta identitat discursiva no és fruit de la nostra tria sinó de les nostres interaccions amb els contextos socioculturals. Però si la discursivitat ens permet extreure la subjectivitat de l'autor, no podem deixar de banda la mateixa noció d'investigador inherent als models qualitius. Es tracta de partir de la noció d'investigador com instrument de mesura.

Allò que hem utilitzat com «matèria primera» i com «material simbòlic» per treballar i construir el nostre discurs han estat els textos d'autors de les ciències socials i més en concret, de la pedagogia, extraient-ne les imatges i metàfores que se'n poden desprendre, les idees i les construccions binàries. Aquests textos han estat sotmesos a múltiples lectures i manipulacions. També han estat confrontats (sobretot aquells que feien referència a les ciències socials) a aspectes pedagògics, per tal de poder-ne inferir informacions i extreure'n idees i conclusions que altrament no haurien estat possibles.

#### **6.4. Projectes de recerca: entre l'oficialitat i l'alteritat**

Sempre m'ha agradat moure'm entre dues categories de projectes:

- Els projectes oficials (els que estan finançats i es categoritzen com «projectes competitius»).
- Els altres projectes (les nostres projeccions i il·lusions del que ens agradaria escriure, conèixer i investigar els propers anys).

No cal dir que aquests darrers solen ser els més atractius (i creatius), especialment perquè no tenen constriccions, ni cànons, ni limitacions i el que succeeix és que es tracta d'anar avançant al ritme que la mateixa vida ens posa. Entre aquests darrers projectes, fa anys que treballa en un que vaig anomenar *Cossos, pedagogies i resistències*. Es tracta d'un projecte que sense voler-ho va començar l'any 2000 i segueix endavant (segurament fins que la meua creativitat o el tema mateix quedi esgotat). Havia llegit alguns treballs sobre els cossos des de la perspectiva teòrica i estava redirigint el tema de la meua tesi doctoral, que

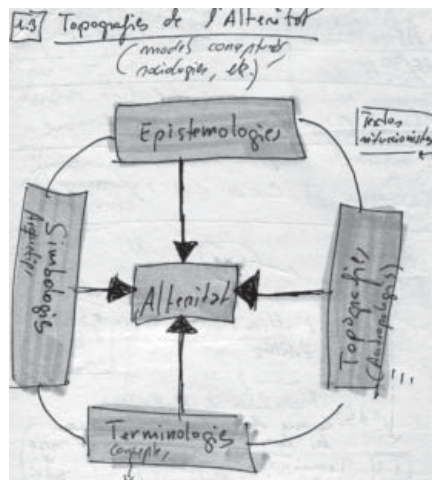
havia arribat a un carreró sense sortida. Aleshores es van creuar dos temes que han estat clau en aquest projecte: la pedagogia (especialment des de les seves perspectives històrica i filosòfica) i la mirada social als cossos (especialment aquella mirada que els entenia més enllà de la seva anatomia). Al voltant del tema s'ha anat teixint una xarxa de microprojectes que l'engrosseix i el cobreix, el fa més ampli i més profund. Aquests microprojectes poden agrupar-se, a tall d'exemple, de la forma següent:

Nom del microprojecte	Descripció i resultats
Piercings, tatuatges i identitats en contextos educatius.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es tracta de poder desxifrar alguns elements que han esdevingut conflictius en algunes institucions educatives. Volia problematitzar la concepció del cos, i en especial els seus silenciaments i veure com alguns estudiants es resistien a aquesta pràctica totalitària.</li> <li>Fruit d'aquest projecte han estat els treballs següents:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• «El simbolisme del cos en la cultura postmoderna», en A. Moreu i C. Vilanou, <i>Símbols, signes i mites de la pedagogia estètica</i>. Seminari Iduna - Universitat de Barcelona, 2001.</li> <li>• «Antropología del cuerpo y educación», en J. Planel·la y A. Pagès (coords.), <i>Antropología de la educación</i>. Barcelona: UOC, 2005.</li> <li>• «Adolescência e sociedade da informação: novos corpos, novas identidades», <i>Infância e Juventude</i>, 1 (07), 2007, 137-153.</li> <li>• «Pedagogia del cos simbòlic: el cos com a valor emergent entre els joves», <i>Temps d'Educació</i>, 27, 2003, 383-397.</li> </ul> </li> </ul>
Teoria del cos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «L'anihilació de la corporalitat de l'altre. Reflexions a l'entorn de l'estètica de l'horror a Auschwitz», en A.C. Moreu i C. Vilanou (eds.), <i>L'altre, un referent de la pedagogia estètica</i>. Seminari Iduna - Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, pp. 105-114.</li> <li>• «Corpografías: dar la palabra al cuerpo», <i>Art Nodes</i>, 6, 2006, 13-23.</li> <li>• «Situat el cuerpo en la teoría», <i>Letras de Deusto</i> (en premsa).</li> </ul>

Pedagogia del cos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal</i>. Barcelona: Publicacions electròniques de la Universitat de Barcelona, 2004.</li> <li>• <i>Cuerpo, cultura y educación</i>. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2006.</li> <li>• «Cuerpo(s) educando(s): notas para una poética del cuerpo en la escuela», en J. Planella i A. Pagès (eds.), <i>Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica</i>. Barcelona: UOC, 2007, pp. 83-128.</li> <li>• «Disciplinar los cuerpos: un ejercicio de microhistoria de la violencia en la escuela del siglo XVIII», en C. Vilanou (ed.), <i>Homenaje al profesor Buenaventura Delgado</i>. Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona, 2008 (en premsa).</li> <li>• «Pedagogia de la subjectivitat corporal: una relectura del culturalismo y del naturalisme», <i>Educació i Història</i>, 7, 2005, 31-62.</li> <li>• «De cuerpos, culturas y educaciones: una mirada antropológica», <i>Estudios Filosóficos</i>, 160, 2006, 503-512.</li> </ul>
Cos i diversitat funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social</i>. Madrid: Fundación ONCE, 2006.</li> <li>• <i>Els Monstres</i>. Barcelona: UOC, 2007.</li> <li>• <i>Solidaridad orgánica. Antropología del cuerpo trasplantado</i>. Barcelona. (en premsa)</li> </ul>

## 6.5. De la idea al projecte i del projecte al text

Més enllà de les formes que configuren un determinat mètode de treball (que ja adverteixo que no pretenen assolir un estatus de científicitat) el que segueixo és una determinada pauta, una permanència en l'objecte, una insistència en les formes de l'escriptura. Això m'ha dut a treballar amb un esquema molt clar i que em serveix de guia i camí per anant descobrint territoris, saltant-me fronteres i formant i deformatant idees. No puc concebre un treball més o menys a llarg termini sense aquest esquema inicial. No es tracta de fer-ho seguint cap pauta, sinó marcant (encara que sigui un borrador en format de paper)<sup>101</sup>.

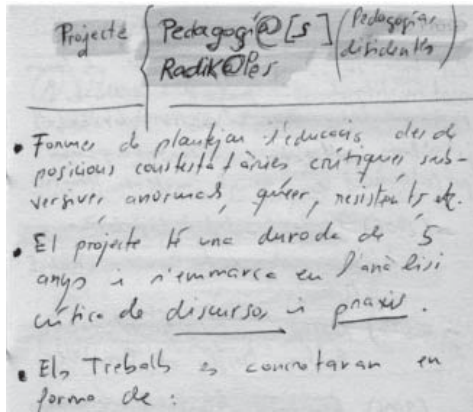


Esquema del meu projecte Alteritats, 2004 (només ha restat com un projecte)

En aquest procés de treball l'esquema em permet anar-me situant i creixent, però també reorientant el rumb i veure els camins que és millor deixar de banda. En aquest camí hi tenen cabuda les lectures que ja hem citat més amunt, però també els centenars de notes que cal anar prenent. En el meu cas, la redac-

101. Sobre els suports i les formes de l'escriptura és interessant l'anècdota que explica l'antropòleg Joan Bestard en relació a Mary Douglas: «ella havia d'anar a fer el primer treball de camp a l'Àfrica, però no tenia una idea clara de com fer les notes de camp: com havia de portar uns llibres, bolígrafs, intentar escriure davant la gent? Això no ho podia preguntar al seu tutor Edward Evans-Pritchard. No era una pregunta intel·lectual. En aquella època va arribar del treball de camp un jove antropòleg, Godfrey Lienhardt, que havia treballat també a l'Àfrica, i li va comentar: és una llàstima que tu no fumis perquè totes les meves notes de camp les he fet a les caixes de cigarretes. És una anècdota significativa del que era el treball de camp: una relació informal entre l'antropòleg i l'objecte d'estudi», J. Bestard, «El treball de camp», conferència dins del cicle *Liquidació per endeuroc: llegir, escriure i pensar a la universitat*. Barcelona, La central, abril de 2008.

ció dels textos (no m'agrada parlar d'informes per la fredor que se li suposa a aquest tipus de document) sempre comença a mà, amb un llapis o un bolígraf, però inscrivint (o escrivint) les idees damunt d'un paper.



Primer esboç del projecte *Pedagogías Radik@les*.  
Actualment publicat com *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (2009)

Fer-ho així permet una relació diferent amb el text, una relació que es va forjant de forma lenta i corporal. Més tard vindrà el moment en què del paper passarem a la pantalla (fent gala d'una expressió francesa que té una sonoritat molt poètica: *de l'écrit à l'écran*).

## 6.6. Recerca i universitat: orientacions ètiques

Ja que he encetat la qüestió universitària, crec que és just dir (malgrat el que l'acadèmia promogui i digui) que la recerca no només es fa des de la universitat (fins i tot m'atreviria a dir que no necessàriament la millor recerca es fa a la universitat). Cal que ens preguntem on queden, per exemple, totes les formes de copsar la realitat i que denominem investigació-acció participativa, etc. Aquesta aproximació a la realitat es fa des de la base, des del gruix dels professionals de l'educació que de dia en dia, en els espais i contextos de la quotidianitat de la seva feina, es fan preguntes sobre el què, el perquè, el com, etc. No puc deixar d'entendre (i practicar) aquest format de recerca (i aquesta forma de fer pedagogia) lligat a una expressió d'algú que ha guiat els meus passos en el camp de la pedagogia. Per a Conrad Vilanou:

Pocos dudan de que la pedagogía —como hija directa de la Ilustración— sea una construcción moderna. En efecto, fueron los sueños de los ilustrados —con Kant al frente— los que precipitaron la aparición de una disciplina que buscaba la regeneración de la sociedad a través de la educación, tal como plantearon los reformadores neohumanistas de la segunda mitad del siglo XVIII al desarrollar la idea de la *Bildung* entendida como teoría de la formación humana que —al decir de Gadamer— constituye la mejor aportación de toda la Ilustración<sup>102</sup>.

Si la pedagogia creia en aquest poder transformador de la societat, massa sovint determinats intents de reconduir-la cap a territoris excessivament empiristes ha fet que en algunes ocasions perdés el nord del seu veritable sentit. De forma intencionada i clarament esbiaixada he parlat d'una mirada hermenèutica i fenomenològica; m'he sentit sempre molt més atret per una relació més propera amb els «objectes» de recerca, que no pas per aquelles relacions fredes, pretesament científiques (que a vegades defineixen allò que fem els altres com a «no ciència») i que segueixen tenint com mirall projectiu dels seus desitjos investigadors les formes de treballar de les ciències naturals i d'aquelles que cerquen una precisió irrefutable en les dades. Assistim, en l'aposta que he presentat, a aquest desitjat retorn per poder fer pedagogia des de la pedagogia; una espècie de «pedagogia sense embuts». Per a mi, la connexió entre el que exposa Vilanou —sobre aquest tipus de pedagogia— i el que ha fonamentat el sentit i l'obra de Paulo Freire és clara: la pedagogia (i en aquest cas la recerca i la pedagogia) han de servir d'eina política per transformar i millorar la societat i els subjectes que la formen.

Algunes de les meves reflexions sobre la recerca s'han constituït al voltant de què vol dir fer recerca i d'algunes qüestions ètiques que haurien d'ajudar a configurar-les.

- 1) La universitat pot seguir vivint d'esquena a la societat o, al contrari, té el compromís moral d'ajudar a millorar-la y transformar-la?
- 2) La recerca feta des de la universitat ha de servir per produir algun canvi social o només per conèixer una realitat concreta?
- 3) Cal que siguem molt conscients que determinades recerques investiguen temàtiques relacionades amb persones en situació o risc de vulnerabilitat social. Aquestes persones han d'estar informades i ens han de donar el seu consentiment per tal de seguir amb les nostres projectes i intencions.

---

102. C. Vilanou, *Memòria de càtedra*. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona, 2003, p. 115 (inèdita).

4) Malgrat que una part molt gran de l'acadèmia pensa el contrari, em costa entendre (des d'un punt de vista ètic) una recerca que no sigui (en la seva finalitat última) aplicada.

5) Un model de recerca obert a la comunitat, i en especial als professionals del sector.





## Capítol VII

### **Els llibres de capçalera en l'ofici d'educador social**

Interpretar el mundo en que vivimos no es otra cosa que leer esas impresiones y esos afectos subjetivos como si fueran signos, es decir, como si la traza que dejan en nosotros constituyera una especie de escritura secreta que tenemos que descifrar.

Jorge Larrosa (1996), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona: Laertes

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en la tierra del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por las tierras del prójimo, nómadas furtivos a través de los campos que ellos no han escrito, arrebatando los tesoros de Egipto para disfrutarlos. La escritura acumula, amontona, resiste al tiempo por medio del establecimiento de un lugar, y multiplica su producción a través del expansionismo de la reproducción. La lectura no es una garantía para el desgaste del tiempo (uno se olvida y lo olvida), no conserva sus adquisiciones, y cada uno de los lugares por donde pasa es repetición del paraíso perdido.

Michel de Certeau (1980), *L'invention du quotidien, I. Arts de faire*. París: Gallimard, p. 251

Per què un capítol que parla d'un llibre de capçalera per a l'educador social? La veritat és que sempre hi ha llibres, autors, i en definitiva, viatges a través de les lectures, que ens transporten més enllà de la nostra pràctica quotidiana i que ens permeten tenir una metavisió del que fem. Crec que la frase de Gilles Deleuze «le monde est ensemble des symptômes dont la maladie se confond avec l'homme. La littérature apparaît alors comme une entreprise de santé»<sup>103</sup> (1993: 14-15), és un clar reflex del que volem expressar. La lectura dels llibres ens permet repensar les relacions, i ens pot servir *de cura*, quan les relacions ens puguin afectar (negativament) en la vida personal. Una literatura —que us proposem per endinsar-vos-hi des d'aquest moment— més propera al llinar del que s'ha anomenat literatura científica, però amb un cert regust d'experiències, relacions i propostes relacionals, òptimes i possibles per a l'educador agosarat. De fet, aquesta idea de l'ús de les lectures per descobrir nous camins

103. La traducció és: «El món és un conjunt de símptomes, la malaltia del qual es confon amb l'home. La literatura apareix llavors com una empresa de salut».

ha estat emprada algunes vegades. El primer a fer-ho d'una manera sistematitzada fou Bruno Bettelheim en el seu llibre *The use of enchantment. The meaning and importance of fairy tales* (traduït al castellà com: *Psicoanàlisis de los cuentos de hadas*).

Es tracta d'una anàlisi de diferents contes i de com aquests ens poden ajudar a veure la realitat de les nostres vides d'un altre color. La literatura dels contes de fades, que «a diferencia de qualquier otra forma de literatura, llevan al niño a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole, también, qué experiencias necesita para desarrollar su carácter. Estas historias insinúan que existe una vida buena y gratificadora al alcance de cada uno, a pesar de las adversidades; pero solo si uno no se aparta de las peligrosas luchas, sin las cuales no consigue nunca la verdadera identidad. Estos cuentos prometen al niño que si se atreve a entregarse a esta terrible y abrumadora búsqueda, fuerzas benévolas acudirán en su ayuda y vencerá. Las historias advierten, también, que aquellos que son demasiado temerosos y apocados para arriesgarse a entregarse a sí mismos deben permanecer en una monótona existencia; si es que no les está reservado un destino peor...» (1997: 30).



El segon ha estat Jacques Salomé en el seu llibre *Contes à guérir. Contes à grandir (Contes per curar. Contes per créixer)*. El llibre de Salomé és un recull de 72 contes, els personatges dels quals es troben en alguna situació de dificultat i són susceptibles de ser «acompanyats» algun dia per un educador social. Els contes són molt curts i poden servir-nos per treballar amb nens i adolescents en situació de risc social. Uns contes on fàcilment l'altre es veurà reflectit. És per això que el mateix autor ens diu: «la meva tercera descoberta ha estat que més enllà dels cinc sentits que normalment utilitzem, posseïm cinc sentits més, i que fem servir en rars ocasions: l'emoció, la imaginació, la intuïció sim-

bòlica, la inspiració creativa i la consciència universal, que ens connecta amb allò diví» (1993: 8).

Aquests cinc sentits redescoberts a través del text de Salomé ens han de permetre apropar-nos al nostre «llibre de capçalera». Un llibre de capçalera que ho serà sempre que la lectura ens permeti entendre més coses de la vida dels infants i de les accions que com educadors portem a terme.

### 7.1. L'art de la lectura, la biblioteca i l'educació social

Recorro la biblioteca. Acarono suament els lloms dels llibres i me n'adono d'una gran paradoxa: molts dels subjectes de l'educació social no podran repetir l'exercici que jo faig. No el repetiran tot i que ells són els protagonistes de moltes de les històries que toco, miro i llegeixo<sup>104</sup>. És en aquest punt del meu recorregut que m'adono d'algunes contradiccions que no fan més que confirmar les complicacions inherents a l'existència de tot ésser humà. Llibres sobre *Teoria de la història* (que de ben segur els educadors socials no llegiran mai), llibres que es pregunten (una vegada i una altra) sobre el sentit de la humanitat (per exemple, tots els textos sobre *antropologia filosòfica*, que aquells que, perduts, cerquen la seva identitat, no consultaran), llibres que parlen de la *història de la infància* (que els nens ni tan sols sospiten que existeixen), llibres que parlen de la *història de les persones amb discapacitat* (i que elles imaginem que determinats investigadors mostren interès per saber sobre aquestes temes), etc. Els subjectes sense història que hem descrit al llarg dels diferents capítols del llibre *De la compassió a la ciutadania*, malgrat els esforços realitzats, crec que segueixen radicalment al marge de la seva pròpia història. L'experiència de viure al marge no els és aliena (així han estat categoritzats, des de sempre, per les forces morals i científiques) però no pel fet de situar-se als marges ja vol dir que no cal forçar els límits, trencar i travessar la frontera. La maleïda frontera que separa els subjectes amb història d'aquells que pretesament no en tenen. Però

---

104. Una de les fractures, en relació a la lectura, pot venir donada per la inexistència d'experiències com les que descriu Maurice Sendak: «Cuando mi padre me leía, yo me recostaba sobre él y me volvía parte de su pecho o de sus brazos. Y yo creo que los niños y niñas abrazados y sentados en las piernas, deliciosamente acariciados, siempre asociarán la lectura con los cuerpos de sus padres, con el olor de sus padres. Y eso siempre te hará lector. Porque ese perfume, esa conexión sensorial, dura toda la vida», citat per Elisa Bonilla i Daniel Goldin (2008), «Libros de la escuela al hogar: un camino de ida y vuelta», en Elisa Bonilla, Daniel Goldin i Ramón Salaberria (eds.), *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, Mèxic: Océano, p. 108. Una perspectiva semblant la podem trobar al llibre de Karin Littau (2009), *Teoría de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*, Buenos Aires: Manantial. També el treball de H. von Staden (2002), «La lecture comme thérapie dans la médecine gréco-romaine», dins *Académie des inscriptions et belles lettres, comptes rendus et seances*, París, pp. 803-822.

tot plegat es pot desdibuixar i poden aparèixer noves formes de relació amb la lletra impresa, especialment si tenim en compte les paraules de Michèle Petit: «El paso a un estado donde uno va a construir los esbozos de su emancipación, donde va a elaborar su posición de sujeto, supone así un “espacio” apacible y objetos librados a la imaginación»<sup>105</sup>. Seria mitjançant les pràctiques de lectura (i les posteriors d'escriptura) que fora possible subvertir les construccions de la història. Sobre el tema de l'escriptura (en relació a determinats col·lectius) Castillo planteja que «poner el concepto de apropiación en primer plano, según se viene haciendo en la más moderna historia cultural, nos lleva directamente a uno de los ejes: la reconstrucción de algunas de las páginas compuestas por las prácticas y experiencias escritas de las clases populares»<sup>106</sup>. És per això que ambdues configuren un dels eixos centrals d'una història de l'educació social feta recollint el màxim de mirades possibles. També és cert que en determinats moments històrics el públic lector es va expandir de forma considerable. Seria el cas del segle XIX en què s'incorporen (de forma àmplia) a les pràctiques de lectura, dones, nens i obrers. En paraules de Lyons, «los nuevos lectores incluían también a las clases medias y bajas, a los aprendices de artesanos y a los trabajadores de cuello duro que en todas partes pasaron a engrosar la clientela de las bibliotecas de préstamo»<sup>107</sup>.

Però, tot i aquesta perspectiva oberta amb l'ampliació del públic lector, el més habitual ha estat la condició de «restar al marge de». Aquest restar al marge es dona també malgrat alguns intents lloats per apropar-los a altres formes de llegir, com serien els mètodes de lectura fàcil<sup>108</sup>. Llegir no és una pràctica gaire habitual en moltes de les societats contemporànies, i molt menys fer-ho sobre un mateix (o sobre els teus iguals/semblants). La lectura, tal com ens convida a pensar Jacques Bonnet, «expande nuestra realidad, forzosamente limitada, y nos permite penetrar en épocas lejanas, en los corazones, las almas y las motivaciones de los hombres, así como conocer costumbres ajenas, etc. [...] La libertad estaba al alcance de la mano, se trataba de leer, de leer más y más para poder seguir albergando la esperanza de escapar al propio destino»<sup>109</sup>. D'aquesta forma esdevé el punt d'arrencada, el punt de sortida d'alguns dels

105. Michèle Petit (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: FCE, p. 71.

106. Antonio Castillo (coord.) (2002), *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Oviedo: Trea.

107. Martyn Lyons (1998), «Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros», dins G. Cavallo i R. Charrier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, p. 500.

108. En concret em refereixo a L. Artigas (2009), *Lectura fàcil: fem la informació accessible a tothom*, Barcelona: DASC. Igualment, B.I. Tronbacke (1999), *Directrius per a materials de lectura fàcil*, Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya.

109. Jacques Bonnet (2010), *Bibliotecas llenas de fantasmas*, Barcelona: Anagrama, p. 34.

pous profunds on els subjectes es troben submergits. Però, realment, volen o poden llegir molts dels subjectes als quals fem referència? El misteri de la pregunta només permet deixar-la oberta.

En aquest deambular per la biblioteca m'aturo, ara, en un armari especial: l'armari que acull els *llibres que parlen sobre llibres* (de manera especial sobre història de la lectura i l'escriptura, història de les biblioteques, antropologia i sociologia de la lectura, etc.). Prenc entre les meves mans un llibre llegit fa només un any: *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (en la versió original francesa el títol és més precís: *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*) de l'antropòloga de la lectura, Michèle Petit<sup>110</sup>. Inicia el seu llibre amb una suggerent frase d'Albert Camus: «Tuvieron que labrarse un arte de vivir en tiempos de catástrofe, para nacer una segunda vez, y enseguida luchar, a rostro descubierto, contra el instinto de muerte que está activo en nuestra historia» que ens fa pensar en el destí «crític» dels subjectes de l'educació social i de les veritables possibilitats de tornar a començar, de passar del que en el títol del present llibre hem anomenat «*de la compassió a la ciutadania*». Ser ciutadans de la pròpia història, seria possible? Per a Petit, la lectura esdevé una possibilitat real (i central) en el procés d'esdevenir un mateix: «sin llegar a esas situaciones extremas, la contribución de la lectura a la reconstrucción de uno mismo tras una desilusión amorosa, un duelo, una enfermedad, etc., cualquier pérdida que afecte la representación de sí mismo y del sentido de la vida»<sup>111</sup>.

El repte està plantejat, i no penso que ara mateix es pugui assolir sense un gir radical en les formes de pensar sobre l'altre i de deixar-lo —o no— participar en les qüestions i afers que l'afecten. En la història de l'educació social (com segurament en qualsevol altra història) no hauria de passar allò que el Colectivo Zotikos denuncia al parlar de les persones amb discapacitat: «Todo sobre vosotros pero sin vosotros»<sup>112</sup>. És possible incorporar els diferents col·lectius en els projectes històrics? Cal destacar alguns esforços i algunes maneres de fer en relació a la pregunta que plantejo. El primer és el que diferents investigadors del camp de la discapacitat (ubicats en el model teòric dels *Disability Studies*) han fet per treballar des d'una altra perspectiva. És així com han incorporat en els seus projectes de recerca persones amb discapacitat que investiguen sobre discapacitat. Un dels temes claus és l'estudi de com la discapacitat s'ha cons-

---

110. Altres textos seus són: (2008) *Una infancia en el país de los libros*, Mèxic: Océano; (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Mèxic: FCE; (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Mèxic: FCE.

111. Michèle Petit (2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Mèxic: Océano, p. 11.

112. Colectivo Zotikos (2010), *Alterando la discapacidad*. Manifiesto a favor de las personas, Barcelona: UOC.

truït des d'una perspectiva social<sup>113</sup>. Igualment, la interessant recerca sobre els nens de *Auxilio Social* feta per Ángela Cenarro ha posat al descobert múltiples entrevistes de persones que foren (amb el que comportava d'estigmatitzador) «niños del Auxilio Social»<sup>114</sup>. Cenarro ens diu a l'apartat d'agraïments del llibre: «Pero esta investigación ha sido posible ante todo porque una serie de personas han estado bien dispuestas a contar su vida a una desconocida, que se presentaba en sus casas armada con una grabadora digital [...] La suya ha sido una trayectoria marcada por la superación y la generosidad en los recuerdos, por su inmensa capacidad para ver luces en un pasado tenebroso» (2009: 13). Està clar que és possible, per aquestes perspectives però també per altres (cal tenir molt present els treballs sobre història de les dones fets per diferents investigadors) pensar la història dels subjectes de l'educació social des d'una altra òptica<sup>115</sup>.

El desig amagat: que els altres no siguin només subjectes passius de les seves històries, sinó que les prenguin, suament, entre les seves mans i les olors, les acaroin, les besin, les abracin i les estimin. Res del que els passa els és aliè i la nostra tasca, com acadèmics del camp social, no pot seguir deixant-los al marge de les seves pròpies vides.

## 7.2. El diàleg amb l'Altre: Habermas, Buber i Levinas

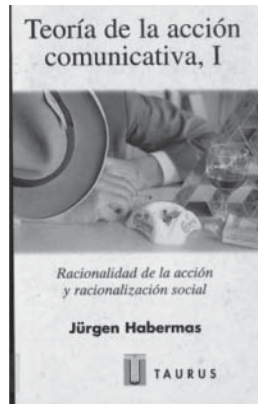
Els filòsofs pertanyents a moviments que cerquen la transformació de la realitat social han influït notablement en el món de l'educació. D'entre aquests pensem que val la pena de destacar l'alemany Jürgen Habermas, adscrit ideològicament a l'escola de Frankfurt. De les seves obres, n'hi ha una que és d'especial interès com a punt de partida d'aquest capítol: *Theorie des kommunikativen Handelns, Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (Teoria de l'acció comunicativa, vol. II. Crítica de la raó funcionalista) publicada originàriament l'any 1981 a Alemanya. La finalitat de la seva teoria se centra en tres objectius bàsics:

---

113. Només per citar alguns treballs: Len Barton (ed.) (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid: Morata; Len Barton (ed.) (2008), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid: Morata. Igualment, els nostres treballs ubicats en el projecte de recerca *Controversias tecnocientíficas y participación ciudadana en las políticas de dependencia* (2009-2011, CSO208-06308-C02-02): Jordi Planella, Segundo Moyano i Asun Pie (2010), *De la autonomía a la dependencia ¿dónde queda la autonomía?* Informe de investigación (1.ª part); J. Planella, S. Moyano, A. Pie (2012), «Activismo y lucha encarnada por los derechos de las personas con discapacidad en España: 1960-2010».

114. Ángela Cenarro (2009) *Los niños del Auxilio Social*, Madrid: Espasa; Ángela Cenarro (2006), *La sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y la posguerra*, Barcelona: Crítica.

115. A tall d'exemple vull citar el llibre coordinat per Cristina Borderías (ed.) (2009), *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, Barcelona: Icaria/AEIHM.



- a) Desenvolupar el concepte de racionalitat capaç d'emancipar-se dels supòsits subjectivistes i individualistes.
- b) Construir un concepte de societat que integri els paradigmes del sistema i del món de la vida (*Lebenswelt: vida quotidiana*).
- c) Elaborar una teoria crítica de la modernitat que suggereixi noves vies de construcció del projecte il·lustrat.



Habermas

Del seu projecte, la idea que ens serveix és el desenvolupament de l'acció comunicativa, i bàsicament perquè «l'acte de la parla té èxit només si l'altre accepta l'oferta inherent, és a dir, quan diu SÍ o NO a les afirmacions que es poden criticar» (1987: 387). En el tema que ens ocupa, el plantejament d'Habermas és un dels punts clau. Si es vertebrava un model d'acció comunicativa comunitari, la recerca de l'autonomia dels infants i adolescents en situació de risc social tindrà el camí més planer. Hi haurà un acord global bàsic que per-

metrà aquest diàleg convivencial que no sempre existeix i al qual no tothom té accés. Si partim de la idea que el mateix Habermas planteja que existir és actuar comunicativament, ens adonarem que moltes persones resten al marge de la possibilitat de comunicar-se amb els altres. Això comporta una existència al marge. Més exactament, podríem dir fins i tot que aquells a qui no es permet de comunicar-se no existeixen.

Partint del plantejament d'Habermas, un altre autor, Kunneman, estableix quatre condicions perquè un discurs comunicatiu sigui reeixit:

1. Ha d'existir una simetria comunicativa.
2. Els participants han d'interactuar de veritat.
3. Han d'existir les mateixes oportunitats per a tothom.
4. Tots els participants han de poder presentar arguments a favor i en contra.

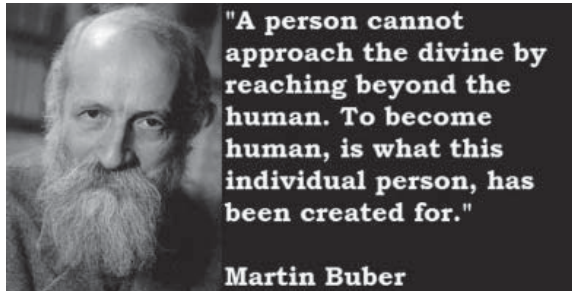
Des d'aquesta perspectiva, la teoria de l'acció comunicativa seria un bon punt de partida teòric per als plantejament de noves formes relacionals entre les persones, sense que es creïn vincles de domini entre unes i altres. L'acció comunicativa ens ha de servir per entendre que l'educació no pot organitzar-se des d'una base no comunicativa.

Us recomanem la lectura, pausada i meditada —potser per la densitat de les idees— del llibre de J. Habermas (1999), *Teoría de la acción comunicativa, vol. II. Crítica de la razón funcionalista*, Madrid: Taurus. Especialment de la pàgina 427 en endavant.

Des d'una altra perspectiva, però en la mateixa línia de l'educació com diàleg, Martin Buber ens mostra el seu plantejament sobre l'educació alliberadora. Entén les relacions humanes a partir de dos conceptes bàsics: el *JO* i el *TU*. La trobada entre el *jo* i el *tu* constitueix la base del món de les relacions interpersonals. Si entenem que la finalitat de l'educació és ajudar l'altre a convertir-se en persona, la relació que s'estableix entre educador i educand no pot ser altra que «Jo-Tu». La relació de respecte entre educador i educand és un dels aspectes bàsics per entendre aquest model. Podríem definir el plantejament global de Buber com: l'educació és el diàleg entre Jo i Tu, en el qual ambdues parts tenen en compte les possibilitats d'aprenentatge de l'altre, en el context del món



vital i d'un sistema polític i econòmic que ofereixen seguretat i perill, pau i violència, confiança i risc (Leirman, 1996: 163).



El darrer autor que et presentem —en la perspectiva de la trobada amb l'Altre— és Emmanuel Levinas; un pensador nat a Lituània i nacionalitzat francès. Levinas planteja la idea de «l'humanisme de l'altre» i aquest altre no ha de ser entès només com un *alter ego*, sinó que des del seu punt de vista és un Altre amb majúscula (Leirman, 1996: 161). En plantejar-se aquesta relació entre *Jo* i l'*Altre*, parteix d'un postulat essencial, el diàleg. Seguint Levinas, el model d'educador-educand basat en la relació asimètrica i dominant entraria en crisi perquè no dona cabuda a la bidireccionalitat que el diàleg necessita.



Emmanuel Levinas

Però, ser en relació directa amb l'altre no és pas tematitzar l'altre i considerar-lo de la mateixa manera que es considera un objecte conegut, ni comunicar-li un coneixement. En realitat, el fet de ser és el que hi ha de més privat; l'existència és l'única cosa que no puc comunicar; puc explicar-la, però no puc compartir la meua existència (E. Levinas, 1988: 61-62).

### 7.3. Lectura de Freire i l'emancipació de les persones en situació de conflicte social

Por isso enquanto te espero trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças, minhas mãos ficarão calosas, meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos, meu corpo será queimado pelo sol, meus olhos verão o que nunca tinham visto, meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos na difusa sonoridade de cada dia.

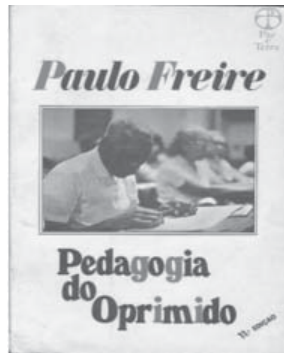
*Canção Óbvia*, Paulo Freire

Paulo Freire al llarg de la seva extensa obra ens planteja reflexions i models de treball educatiu encaminats, d'una banda, a l'alliberament de les persones que es troben en alguna situació d'alienació i, de l'altra, a la potenciació de les capacitats que faran que la comprensió i la ubicació al món els siguin més fàcils. El mètode parteix de la conscienciació. Freire va utilitzar el mètode de la *maïèutica* socràtica amb els camperols analfabets (Caspar, 1994: 36). Les seves idees pedagògiques van ser experimentades per primera vegada en una de les regions més pobres del Brasil i d'aquesta experiència es van anar estenent per tot arreu. A l'Estat espanyol van tenir una gran acollida, especialment entre els educadors/es d'adults.

D'entre la seva obra hem escollit el llibre *Pedagogía del oprimido* (1970), perquè ens permet partir de la crítica a un model d'educació que segueix la línia de les *pedagogies alienadores*. Quan es refereix a aquests models, Freire diu: «para ello utilizan la concepción *bancaria* de la educación, a la que vinculan todo desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de asistidos» (79-80).

El que l'autor brasiler ens descriu críticament de l'educació de persones adultes s'entronca amb les pedagogies més tradicionals i també amb algunes de pretesament innovadores que treballen amb infants en risc social. Els models paternalistes en els quals els infants no participen de les decisions sobre la seva vida i que ocupen el temps fent alguna cosa (per inútil que sigui), prima per damunt de potenciar les capacitats personals en pro d'un major grau d'autonomia i d'aprenentatge d'habilitats per a la vida social.

Els infants en situació de risc social passen a convertir-se en una mena de fills del model paternalista, amb tot el que això implica; per exemple, si la relació establerta és d'adult a infant, en realitat tornem a caure en els reduccionismes centrats en la infantilització eterna d'aquests infants. La imatge de «pobrets» restarà present en els nostres discursos, en els nostres sospirs a sota veu. El problema rau en el fet que el rol social d'assistir és un rol desvalorat i negativista.



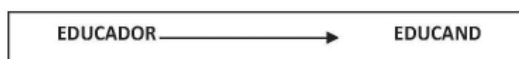
Al número monogràfic de la revista *Documentación Social*, n. 110, gener-març de 1998, «Educación y transformación social», dedicat a l'obra de Paulo Freire, Freire ens segueix dient: «son casos individuales, meros marginalizados, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología general de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres ineptos y perezosos» (1970: 79-80). Aquesta segona reflexió ens mena fins un dels temes clau en el debat de l'educació d'infants en risc social:

—Qui estableix la frontera entre el que anomenem normal i el que anomenem *anormal*?

—Qui marca la línia divisòria entre infant en risc social i infant sense risc social?

Són qüestions que ens han de fer reflexionar al voltant de la idea que les etiquetes són sempre estigmatitzadores.

La relació entre l'educador i els menors en conflicte social quedaria des d'aquest model clàssic com aquella en la qual hi ha transmissors d'un saber instaurat i receptors passius del mateix. La relació queda marcada per la unidireccionalitat:



La pedagogia des del model bancari estaria basada en deu punts defnitoris, a través dels quals el model quedaria vertebrat en:

- a) L'educador és sempre qui educa; l'educand és l'educat.
- b) L'educador és qui sap; els educands els que no saben.
- c) L'educador és qui pensa (el subjecte del procés); els educands són els objectes pensats.
- d) L'educador és qui parla; els educands qui escolten dòcilment.
- e) L'educador és qui disciplina; els educands els disciplinats.
- f) L'educador és qui opta i prescriu la seva opció; els educands qui segueixen la seva prescripció.
- g) L'educador és qui actua; els educands són aquells que tenen la il·lusió que actuen en l'actuació de l'educador.
- h) L'educador és qui escull el contingut programàtic; els educands, que mai l'escolten, s'hi acomoden.
- i) L'educador identifica l'autoritat del saber amb la seva autoritat funcional, que oposa antagònicament a la llibertat dels educands. Són els educands qui s'han d'adaptar a les determinacions de l'educador.
- j) Finalment, l'educador és el SUBJECTE del procés; els educands, els OBJECTES.  
P. Freire (1970: 78).

Al llegir els 10 punts que conformen la concepció bancària de l'educació i pensar en algunes institucions o en algunes pràctiques educatives concretes, ens adonem que en l'actualitat no es troben gaire allunyades de Castel quan ens diu que «l'alienat no és més que un disminuït, el desavantatge del qual, es dóna freqüentment a manera d'excés i de desmesura. Cal doblegar-lo, sotmetre'l a una relació terapèutica que pren la forma d'un desafiament entre el bé i el mal» (1980: 99). Cal, doncs, una reorientació de les pràctiques pedagògiques, que tingui com eix central el subjecte amb les seves necessitats. En aquest sentit, Larrosa ens planteja que «las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas pueden tomarse como lugares de mediación en los que la persona simplemente encuentra los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y su autodeterminación, o para la restauración de una relación NO distorsionada consigo misma. La prácticas pedagógicas y/o terapéuticas serían espacios institucionalizados donde la verdadera persona humana, en tanto que autoconsciente y dueña de sí misma pueda desarrollarse y/o recuperarse» (1995: 271-272). L'autoconsciència, el govern de si mateix (self-government), la presa de decisions, la participació activa en la pròpia vida i dins de la comunitat, són accions que els infants podran assolir si les intervencions —i en el cas que ens ocupa les intervencions de l'educador social— van encaminades a dotar-los de recursos per assolir els objectius.

### **La pedagogía como currículo de la praxis**

La elección de la práctica cotidiana como el punto de partida para la construcción del conocimiento liberador es, en mi opinión, lo que confiere a la obra de Paulo Freire un carácter siempre actual y desafiente. Crear y recrear colectivamente lecturas del mundo, liberando a los oprimidos y opresores de prácticas inhumanas, es una política sociológica, pero también una meta epistemológica y antropológica del educador o educadora comprometido con la transformación de la realidad injusta y antiética. La educación con el educando, y no para él, caracteriza la pedagogía de Freire.

A.F. Gouvêa da Silva (2004), «La pedagogía como currículo de la praxis», en A.M. Araújo Freire (coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Barcelona: Graó, pp. 29-34.

En un altre escrit, Freire analitza un altre dels temes que ens ocupen amb relació als infants i adolescents en risc social: l'educació al llarg de la vida. Quan planteja les bases de l'educació crítica diu: «esta considera a los hombres como seres en evolución, como seres inacabados, incompletos en una realidad igualmente inacabada y juntamente con ella. [...] Los hombres tienen conciencia de su incompleción, y así en la conciencia que de ello tienen, se encuentran las raíces mismas de la educación como fenómeno humano. El carácter inacabado de los hombres y el carácter evolutivo de la realidad exigen que la educación sea una actividad continua» (INODEP, 1973: 111).

Us recomanem la lectura de l'acurada i extensa obra sobre Paulo Freire: Moacir Gadotti (1997), *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*, São Paulo: Editora Cortez – UNESCO - Instituto Paulo Freire. Aquesta obra us permetrà introduir-vos i aprofundir en aspectes biogràfics i pedagògics de l'educador Paulo Freire, hi escriuen amics, familiars i altres educadors d'arreu del món. Igualment hi podreu trobar totes les referències de les obres sobre Paulo Freire editades o elaborades arreu del món fins l'any 1996.



## Capítol VIII

### **L'educació social: un ofici corporal**

No es el individuo como tal el que trata de reconstruirse, de reencontrar su unidad y la conciencia de esta; su reconstrucción solo puede operarse si se reconoce y se afirma como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, lo mismo que de relaciones sociales y de instituciones políticas.

Touraine, 1997: 85

Parteixo del supòsit que la *formació és formar-se*, i que la forma del cos es troba lligada amb aquest procés de formació. El procés és clar: la matèria primera del subjecte (el cos entès des de la seva dimensió *Körper*) és modificada, transformada, formada o deformada per part dels elements contextuals que hi participen. Si el subjecte es deixa modificar, serà objecte de formació a través del que podem designar com el currículum corporal tancat. En el *currículum corporal tancat* els cossos es formen a partir d'un sèrie de criteris que es poden organitzar com: *cossos silenciosos* (no portadors de textualitats), *cossos normalitzats* (que s'ajusten a les mesures/característiques/estètiques marcades pels contextos), *cossos uniformes* (que no poden ser llegits ni interpretats de formes diferents), *cossos físics* (que no disposen d'una perspectiva simbòlica) i *cossos obedients* (que se sotmeten als elements biopolítics que marquen les praxis pedagògiques, sense presentar accions de resistència corporal).

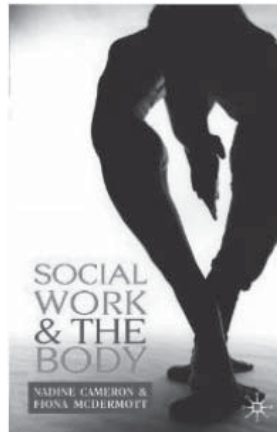
#### **8.1. El cos i l'educació: un tema cultural**

Si prenem de referència el treball de Judovitz (2001), entendrem que la recuperació de la subjectivitat corporal demana la presència i la resituació d'*allò cultural* en els cossos dels educands. Hem situat, en alguns dels capítols precedents, l'espai de la dimensió simbòlica dels cossos a partir de les aportacions fetes per Cassirer, però entenem que és necessari aprofundir, si més no, en el concepte de *cultura corporal*<sup>116</sup>. Aquesta cultura del cos ha sofert al llarg dels discursos i de les praxis pedagògiques diversos desplaçaments que l'han con-

---

116. En aquest sentit s'han manifestat Pedraz i Brozas, afirmant que no és «fàcil la distinció entre dos aspectes diferents de la cultura, un de simbòlic i intel·lectual i un altre de físic o corporal, en la mesura que totes les produccions de la cultura són sempre resultat dels actes dels homes i no dels seus cossos o dels seus intel·lectes separadament» (1997).

duït de territoris on el cos ha estat exclòs, a territoris on el cos és *objecte de veneració*. I en aquest deambular pedagogicocorporal, des de pedagogies que s'han caracteritzat per voler sotmetre i controlar els cossos dels educands, fins a pedagogies tecnològiques, en les quals el cos passa a ser un element sobrer, podem arribar a reconstruir una història pedagògica i corporal que ens apropi a la seva lectura des del terme *cultura*.



El cos en l'acció social

Però, per què aquesta insistència a portar el cos cap al terreny cultural? En un treball dedicat a l'hermenèutica pedagògica, Esteban ens apunta una de les possibles raons: «todas las alternativas pedagógicas culturalistas, dialógicas, narrativas, etc., chocan una y otra vez con el interesado endurecimiento de la derivación instrumental de la razón en su ejercicio de convertir lo real en una entidad simple, objetivable, inequívoca y manejable» (2002: 19). L'apropament de l'educació a la corporeïtat cerca justament defugir els discursos i les praxis que converteixen els cossos dels subjectes en cossos, que poden ser llegits des d'una òptica simplificada, objectivada, sense interpretació possible i que fàcilment poden ser «manipulats».

És justament el fet de pensar el cos des de la seva dimensió cultural, que ens condueix vers el sentit últim de la *Bildung* (o *Humanitas* o *Paideia*) que Gennari (2001: 29) entén des de dues perspectives possibles: *Schöpfung* (creació) i *Verfertigung* (fabricació). Entenem, però, que la perspectiva que proposem es troba molt més propera a la *Bildung* entesa com *Schöpfung*, que no pas com a *Verfertigung*. Si parlem de cultura, la idea de fabricació queda allunyada de les possibilitats de pensar una educació des d'aquesta dimensió, mentre que pensar-hi des de la *possibilitat de creació* és ja inherent a la mateixa conceptualització de la



cultura. I si la cultura lliga amb la mateixa idea de l'hermenèutica i aquesta ens convida a pensar que l'home es forma interpretant, quin tipus de formació es pot assolir mitjançant els processos de fabricació? Tornem altra vegada al que ja hem definit i situat: la producció de subjectes objectivats, que es converteixen, sobretot, en cossos que cal «educar», en cossos que mitjançant sistemes i mecanismes seran transformats seguint una determinada *disposició regulada dels cossos*. I, aquesta disposició pot arribar a quedar extraordinàriament allunyada dels ideals de la *Bildung* que hem començat a dibuixar. La *Bildung* reclama un conjunt d'elements que cal tenir en compte i que es poden caracteritzar atenent a la història, l'art, la creativitat, una determinada *Weltanschauung*, l'experiència viscuda, el geni, un món extern, la interioritat, l'expressió, un estil, un símbol, etc. (Gadamer, 1977: 32). I aquests elements ens remetent no a un resultat, sinó a un procés, on la subjectivitat esdevé un element central. Seguint la pedagogia hermenèutica, la *Bildung* permet aquest procés de recuperació de la dimensió cultural dels cossos dels educands. I, de fet, serà en una determinada cultura que els subjectes «prendran cos», s'encarnaran i es corporeïtzaran. Més enllà de la mateixa cultura no tindria sentit aquesta hermenèutica dels cossos simbolitzats, semantitzats o textualitzats.



Cossos, tactes, contactes

La perspectiva cultural del cossos dels educands ens ofereix la dimensió amagada (pels discursos platònic i cartesià) que alguns discursos actuals han pretès recuperar. No es tracta de pensar el cos (i de formar-lo) amb pràctiques revisionistes, reparacionistes o de *manteniment*. La perspectiva cultural apunta cap a una nova dimensió, una dimensió que ens parla del *simbolisme dels cossos*. Aquesta perspectiva passa, si seguim el que Garagalza (2002) ens suggereix, per transitar de la naturalesa a la cultura, i és justament a través del símbol que s'esdevé aquest procés. Això ens significa els cossos en la seva dimensió simbò-

lica i cultural, més enllà de les anatomies, que algunes pedagogies insisteixen a seguir educant<sup>117</sup>.

La simbologia dels cossos parteix de l'experiència del propi subjecte en relació amb el seu cos i en relació amb el món que l'envolta i facilita que trenqui amb allò extern per acompanyar la idea de cos vers una dimensió interioritzada. És a partir d'aquest procés d'interiorització, i per tant de simbolització, que podem parlar de *corporeïtat*. La corporeïtat fa referència al cos en la seva dimensió *Leib* i permet al subjecte passar d'una categoria *objectivada* a una categoria *subjectivada*<sup>118</sup>. Aquest és l'objectiu de tota educació: «proporcionarle las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos» (Le Breton, 2000). Però és en aquest «proporcionar» que cal anar amb compte per no de passar allò que és significatiu per al propi subjecte, i mitjançant els dispositius de moralització, medicalització i mecanització formar cossos objectivats i no subjectes corporeïtzats.

## **8.2. Formar els subjectes de l'educació social: una qüestió corporal**

Si tenim la formació situada entre la simbolització i els processos d'inserció en contextos culturals, allò que acaba donant sentit al procés en si és la formació d'un *subjecte pedagògic*, en el qual el cos jugarà un paper central. I aquesta formació del subjecte tindrà sentit si manté relació amb el que proposa Touraine:

La subjetivación, que es la voluntad de individuación, actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y de la identidad, cuando el individuo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valoriza y por las relaciones sociales donde, de este modo, se encuentra comprometido (Touraine, 1997: 86).

---

117. Pedraz porta a terme un interessant exercici de comprensió de les pràctiques d'educació física escolar. Tal com precisa «de lo que se trata es de analizar los criterios de configuración pedagógica de los contenidos, los objetivos, los métodos y la propia filosofía de la educación física y tratar de discernir si estos pueden contribuir a reproducir una cultura física dominomorfasta, eventualmente injusta, quizás opresiva, donde, por ejemplo, el ideal de *igualdad de oportunidades* enmascare una falta real de oportunidades para la igualdad» (1997).

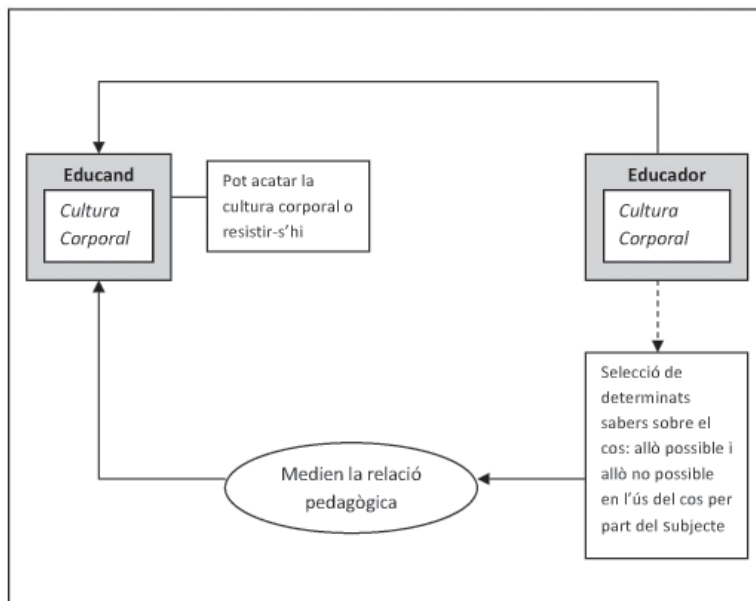
118. En relació amb aquest procés Mèlich apunta que: «en el entorno físico, en el mundo, el cuerpo se me da como un objeto entre otros. Pero el desvelamiento de la corporeidad me abre una nueva dimensión antropológica. Miro mi mano. Puedo medir sus dimensiones. La acaricio. Noto su textura. La actitud natural inmediata y cotidiana me la descubre como un objeto en el mundo. Uno más, entre los otros. Pero mi mano no se reduce a ser algo de suyo, sino que se incorpora a mi corporeidad subjetivándose» (1994: 78-79).

Però si la formació del subjecte pedagògic és part de les nostres ideacions, la creació del binomi (objecte pedagògic/subjecte pedagògic) ha estat present al llarg de la nostra cultura pedagògica i corporal. Tal com Cullen anuncia: «es tracta de l'ensenyament de determinats *sabers corporals*, organitzats de determinada manera i avaluats d'una forma i no d'una altra [...] se seleccionen alguns dels diferents sentits i imatges pel que fa al cos, que es produeixen i circulen en la cultura» (1997). La selecció prèvia no pot conduir al que hem designat com subjecte pedagògic, perquè prèviament esperem que el nen, la nena, els educands, etc., es comportin, corporalment parlant, d'una determinada manera. En la transmissió dels sabers corporals hi entra en joc l'educador/mestre/docent que ho porta a terme des del seu propi cos, i aquí és on tenim l'oportunitat d'assistir a una de les paradoxes de l'educació. Mentre que el cos de l'educador/mestre/docent podria servir per ajudar a entrar en aquesta dimensió simbòlica dels cossos, massa sovint es transforma en promotor d'ordre i disciplina corporal. Aquesta promoció de l'ordre segueix ancorada en aquell aspecte tantes vegades criticat al llarg de la nostra tesi: allò que és significatiu, rellevant i preocupant per a la pedagogia segueix essent l'educació de la ment (intel·lecte, processos cognitius, aprenentatge, etc.)<sup>119</sup>. Per a Cullen (1997), es produeix una tensió entre el desig d'aprendre del *cos-subjecte-pedagògic* i del *cos-subjecte-docent*. Si aquest darrer té la necessitat (i el desig) d'imposar la seva tria de sabers corporals no en sorgirà un *cos-subjecte-pedagògic*, sinó un *cos-objecte-pedagògic*. El procés de construcció i/o transmissió de sabers corporals per part del *cos-subjecte-docent* es pot representar de la manera següent:

---

119. Sobre els processos de construcció negativa dels cossos és interessant el punt de vista de Tangenberg i Kemp: «In social work epistemology, as in wider systems of knowledge that are its primary foundations, the body's knowledge is both separated from and subjugated rational knowing» (2002).

## L'avaluació del subjecte pedagògic des del cos-poder



[Elaboració pròpia]

Per avançar en la constitució del vessant subjectiu lligat al pedagògic i al corporal, entenem que en la relació *poder, saber i desig* es troba ubicada la clau del misteri de la construcció binària que ens situa entre l'objectivitat i la subjectivitat. La seva ubicació pot trobar-se, però, mitigada pels efectes que la problemàtica corporal pot produir en els contextos pedagògics. La problemàtica corporal pot ser llegida des de la idea de *resistència* i connectada a la crítica freiriana de la perspectiva bancària de l'educació (el subjecte no és un cos on dipositem informacions). Aquelles pedagogies que cerquen treballar amb subjectes que són concebuts més enllà dels seus propis poders, dels seus propis sabers i dels seus propis desitjos, hauran d'afrontar, necessàriament, els malestars corporals dels educands.



Educar, modelar...

Desmuntada aquesta pedagogia que segueix dipositant informacions en els cossos dels educands, controlant-los i negant la possibilitat dels desigs, ens disposem a estructurar-ne una altra que possibiliti que els subjectes pedagògics s'autointerpretin i es compreguin en la seva globalitat. Per tal d'assolir aquest estatus d'autocomprensió, hi ha un pas previ, però necessari: que el subjecte-cos-docent deixi el seu rol d'enfosquidor del poder, el saber i els desigs de l'educand. És així com assistirem a la trobada d'una relació fonamentada en el tacte del cos a cos de les *corporeïtats interaccionades*. Cal, doncs, allò que Van Manen reclamava conceptualitzant-lo com *tacte pedagògic*:

La comprensión pedagógica es siempre una especie de comprensión aplicada [...] se lleva a la práctica mediante lo que podemos llamar el «tacto pedagógico», [...] se interesa por las circunstancias únicas y particulares, [...] no es abstracta, [...] La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada (Van Manen, 1998: 24).

I és a través del tacte que es fa possible la constitució del subjecte pedagògic, que a través del seu cos (mediador d'ell amb la comunitat) ens situa en comunió (comunicant-nos) amb la col·lectivitat. Què passa, altrament, quan els «contactes» (tacte amb) són eliminats de les pràctiques pedagògiques? Pot existir una pedagogia més enllà del tacte? I si existeix, quin tipus de subjecte educa? Són preguntes que des de l'hermenèutica resten obertes a la seva comprensió, però que la reflexió de Cajiao ens ajuda a acotar:

Ahora sé que solo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible, que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo, donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarran sin hallar un sentido que justifique su existencia (Cajiao, 1996: 11).

És, doncs, amb aquest compartir experiències «corporals» que té lloc la formació del cos-subjecte-pedagògic que és capaç d'autointerpretar-se, situant-se en el món de forma corporeïtzada, i que a través de l'exercici introspectiu es descobreix com protagonista del seu propi projecte.

### 8.3. Performativitat corporal

Parlar de performativitat ens situa en la línia dels discursos postmoderns. En aquest sentit, Vilanou planteja que «després dels èxits de l'utilitarisme i el pragmatisme en la pedagogia contemporània, s'han imposat els valors performatius que persegueixen l'èxit i l'eficàcia, en detriment d'aquells ideals formatius que, per moments hom pot tenir la sensació que es troben de vacances» (1997: 13). Però, nosaltres no proposem una lectura de la performativitat pedagògica com camí per assolir l'èxit i l'eficàcia, sinó com possibilitat de pensar l'educació des de la corporeïtat. És per això que l'entendrem des de la lectura que en fa McKeehen (2002) com fusió d'algunes de les idees preses de la filosofia del llenguatge i del món de les arts.

Per bé que ens situem en aquest escenari, no és senzill situar l'origen del terme *performativitat*. Alguns discursos l'apropen al treball de Lyotard (1994) on es refereix al terme *formació* dient que «formar quiere decir que un maestro viene a ayudar a la mente posible en espera de que la infancia llegue a su término» (1994: 115). Tot i que per a Lyotard, aquest «ajudar a la ment possible» es troba carregat de preconcepcions que situen l'actor en espais excessivament estandarditzats. La formació entesa en el sentit que Lyotard critica corre el risc de *deformar* els subjectes, perquè en l'exercici d'ajuda, el formador actua en allò que de natural té el subjecte, però que ell mateix ha anat assumint i reconstruint des de la seva experiència corporeïtzada. I si la formació corre aquest risc, la formació proposa anar més enllà: situar el subjecte al centre de l'acció *formativa*.



Abans que Lyotard, Austin a *How to Do Things with Words* parla de la *performativitat amb les paraules* (*performative utterances*) en el sentit que el subjecte ha de ser el que construeixi el coneixement des de la seva posició, amb les seves pròpies paraules. Des de la lectura que ens proposa Austin (1971), el subjecte té el poder de donar vida a allò que anomena amb la seva paraula. Per tant, podem designar com performativa aquella pràctica discursiva que realitza o produeix allò que anomena o designa.

La construcció de la subjectivitat mitjançant la paraula ens condueix a la idea de *performance*, extreta dels treballs artístics. Les accions de *performance* exigeixen una estètica de la presència, de l'acte, del gest, del moment i del moviment, que moltes altres obres artístiques obvien i fins i tot neguen. Aquest privilegi per una obra artística corporeïtzada (carregada també de connotacions estètiques i simbòliques) permet una relectura dels discursos pedagògics. Cert és que intentar acotar amb precisió el terme performativitat és més difícil del que aparentment pot semblar, ja que comporta elements i accions de resistència (inherents a la mateixa existència dels supòsits) que el fan, malgrat que ho intentem, de molt difícil conceptualització.<sup>120</sup>

L'expansió del terme, anant des dels treballs centrats exclusivament en la producció artística cap a altres camps de saber i disciplines, entre les quals hem d'incloure la pedagogia, permet aquesta nova hermenèutica que possibilita la posada en escena dels subjectes corporeïtzats, més enllà del treball purament intel·lectual. Els treballs d'Apple (1995), Carlson (1996), Kershaw (1992), que situen la reflexió teòrica en un context més estrictament estètic, juntament amb els de Hill (1998), McLaren (1986), McMahan (1995) i Pineau (1994), que emmarquen la performativitat des de la seva dimensió pedagògica, ens permeten centrar la pedagogia des d'aquesta dimensió anunciada que reclama una presència dels cossos dels subjectes en la seva acció.

---

120. Així ho proposa McKeehen (2002) com una de les conclusions de la seva tesi doctoral (2002: 106). I de fet, podem imaginar el que comporta en la mateixa concepció artística del terme i els artistes que se situen en pràctiques de performance. Volen ser definits, classificats o encasellats? Els estudis al voltant dels termes performance són més una antidisciplina, i no pas un desenvolupament acadèmic d'aquests termes.

El transvasament de coneixements dels discursos artístics, però també de les seves praxis, ens serveix per presentar una pedagogia que es vertebrava a partir de la presència de les corporeïtats, alhora que aquestes corporeïtats s'autodissenyen, s'autodibuïxen i s'autoformen (s'autoperformen). De fet, es tracta, tal com Pelias i Van Oosting (1987) apunten, que aquesta performativitat pedagògica exigeixi una metodologia participativa que tingui en compte la sensibilitat i els cossos dels educands. Però, a diferència d'altres propostes, la presència dels subjectes corporeïtzats no cerca l'aplicació del poder en els cossos, sinó l'educació a través d'aquests cossos. Des de la nostra posició, parlar de performativitat ens condueix a tenir molt presents els aspectes següents:

- *La pròpia història dels subjectes pedagògics*, no partint dels supòsits que els subjectes són «cossos» anatòmics sense història, «incorporats» a un context pedagògic on han de ser educats.
- *La participació dels subjectes corporeïtzats* en totes les activitats que es desenvolupen en els contextos pedagògics.
- *La participació corporeïtzada dels subjectes docents o educands*, sense oblidar que el docent també són cossos que desitgen, pensen, actuen.

Es tracta de posar en consonància alguns dels diferents elements que poden permetre situar la praxi pedagògica d'una altra manera; però sobretot, recuperant la posició del cos del subjecte pedagògic, massa oblidada o silenciada en els discursos i les praxis pedagògiques. I és en aquest sentit que compartim amb Collelledmont que «aquesta proposta pedagògica està enllaçada amb les recents propostes neoestructuralistes que afirmen que l'important no és la identitat del subjecte en si, sinó l'existència del seu projecte» (2001: 16). L'existència del propi projecte és una altra manera d'anunciar la proposta central de la pedagogia gadameriana: «educar és educar-se». O si és vol, encara, reprendre una de les idees de Sartre que definien l'home com «ser de projecte». Que el subjecte pedagògic construeixi el coneixement amb les seves pròpies paraules, que no és altra cosa que el coneixement de la seva pròpia subjectivitat, es pot llegir des de múltiples perspectives, però una d'elles és la textualitat corporal que podem escriure a través de la corporeïtat. Des de la idea d'educació com performativitat, amb la pròpia definició que fem de nosaltres mateixos, ens convertim en veritables arquitectes o escultors de la nostra corporeïtat.

La pedagogia performativa es caracteritza, doncs, per aquest privilegi del cos davant de pedagogies que proposen l'absència dels cossos, organitzant-los des de sistemes estructurals estàtics. Si en la pedagogia la paraula juga un paper clau, en la pedagogia performativa parlarem de la *paraula encarnada*. Només cal



recordar molts exemples de pedagogies que en algun moment han privilegiat l'aprenentatge, la discussió, la formació des de posicions de moviment. Què passava a l'Acadèmica platònica sinó un desplaçament del mestre i els seus deixebles pel pati central?; i en l'obra de Montessori, el tacte —per treballar l'aprenentatge numèric— no era la font primera del coneixement?; i Deligny no ens parlava dels itineraris de moviment amb els quals els nois autistes comunicaven la seva pròpia existència, essència o experiència? Es tracta, en definitiva, d'una pedagogia que privilegia la innovació, l'experimentació, la crítica i la subversió, dirà Pineau. I aquesta pedagogia que confereix aquest conjunt de privilegis al cos ha de permetre que aquest faci la seva entrada dins del *currículum*.

#### **8.4. Educació social: una pedagogia amb tacte i sentits**

A través de les noves tecnologies, però sobretot a través dels dispositius pedagògics, es materialitza la *desaparició ritualitzada del cos*, que inclou els gestos, les postures, les distàncies en els subjectes, els desitjos i la seva anunciació, etc. A través de variats mecanismes s'ordenen aquestes maneres de fer, i és aleshores que no hi poden tenir cabuda ni els *sentits* en general, ni el tacte en particular. Es cau en una pedagogia en la qual el cos «est l'objet de véritables rituels d'évitements, il ne doit pas transparaître comme matérialité sous peine de susciter la désapprobation ou le malaise» (Le Breton, 1984).

Però, en canvi, parlar d'hermenèutica i contemplar alhora la dimensió simbòlica dels cossos porta a pensar en una pedagogia que privilegiï i insisteixi en què part de la seva acció es realitzarà a través del tacte i dels sentits. Cal tenir present, si fem una anàlisi paral·lela a la presència de cos en els contextos mèdics, que pensar en el cos des dels sentits està deslligat de la idea d'un «cos damunt el qual intervenim». Parlar de pedagogia del tacte implica una posició d'*empatia corporal* amb aquest altre, d'implicació emocional. No es tracta d'una pedagogia que marca la distància (anomenada per alguns educadors *distància òptima*) entre educador i educand, i que, per tant, els seus cossos no interaccionen tàctilment. Aquesta relació sense cossos és criticada per Pain dient que «au jour le jour il se noue un climat de présence et d'absence où la relation se construit, se fraie un passage, trouve le ton, et cela voit dans la mobilisation ou le mutisme du corps» (1994).



La pedagogia del tacte proposa la posada en joc de les corporeïtats dels subjectes, ja que entén que mitjançant aquest confluïr corporal es potencia el creixement dels diferents subjectes participants. És en aquest sentit que Prel dirà que «il s'agit d'un contact direct de peau à peau. Le touche implique toujours la présence conjointe et inséparable du corps, avec lequel nous touchons [...] Tous les étudiants expriment le corps à corps comme étant une relation de peau à peau» (2001). Es tracta de compartir una certa sensorialitat amb l'altre, construïda des de la confiança i la proximitat, i desenvolupada des de posicions corporals mediadores.

Se'ns fa difícil, arribats a aquest punt, pensar en una pedagogia sense tacte, on educador i educand esborrin de la seva acció quotidiana la realitat corporal, sense que existeixin interaccions de les vivències dels subjectes. Aquesta pedagogia del tacte porta implícites diferents perspectives que per nosaltres es concreten en:

- treballar des de posicionaments no predefinitos, sinó a partir de la trobada i la relació pedagògica,
- partir de l'experiència d'ambdues corporeïtats,
- no voler esborrar la corporeïtat del territori pedagògic,
- no pretendre objectivar els processos educatius.

I si parlem d'una pedagogia del tacte, hem de parlar des d'un enfocament més global d'una pedagogia dels sentits. El tacte és un dels sentits que es vol privilegiar, però existeix una concepció més àmplia dels mateixos que permeten a Le Breton parlar de *mestres del sentit* i *mestres de la veritat* (2000). La pedagogia del sentit parteix dels sentits, potenciant-los al màxim i intentant que a través d'ells el subjecte es pugui desenvolupar amb la seva potencialitat. El mestre de la veritat, tal com Le Breton el dibuixa, és un «maestro de pereza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que solo importan las formas que transitan por él» (2000). I del tacte i els sentits se'n desprenen les emocions:

quin paper juguen en els contextos pedagògics?, poden aflorar les emocions a les aules?

Massa sovint obtenim una resposta negativa que ve donada per l'acció d'una pedagogia que segueix privilegiant allò intel·lectual *versus* allò que passa, prové, s'expressa i es manifesta amb el cos. Es tracta d'una pedagogia que ensenya a escoltar la veu del cos, a conèixer-lo, a sentir-lo i a actuar a partir de les seves necessitats. I una de les formes de fer-ho és despertant el sentit del tacte, adormit per l'acció de la pedagogia excessivament racionalista.



## Capítol IX

### Un exercici autoetnogràfic d'educació social<sup>121</sup>

Lo molesto no es que sean como son, sino que ellos piensen que lo que son es la única manera de ser, no admitiendo ninguna otra forma de ser.

F. Hölderlin, *Carta al seu germà*, 4 de juny de 1799

Els educadors socials, considerats bàsicament professionals de l'acompanyament i de la relació d'ajuda, necessitem passar periòdicament per un procés que anomenaré d'introspecció. Això vol dir autoanalitzar-se, reflexionar sobre un mateix i sobre la seva pràctica professional. De fet, i pel què fa als temes que ara ens ocupen, la cultura occidental parteix de la màxima filosòfica que hi havia escrita a l'entrada del temple de l'Oracle de Delfos (Grècia): *nosce te ipsum, coneix-te a tu mateix* (ja hem explicat que la versió popularitzada que ens ha arribat no és grega, sino llatina). Seguint els plantejaments de Borja (1995), cal que un educador (aquí, i de fet al llarg de tot el llibre *La locura lo cura. Manifiesto psicoterapéutico*, podem fer l'exercici de canviar *terapeuta* per *educador* i veurem que en realitat tots els punts que ens planteja són perfectament aplicables a qualsevol tasca que els educadors socials desenvolupen en els seus llocs de treball) es conegui a si mateix. Això, des del meu punt de vista, implica d'entrada:

- Caldrà que l'educador es demani a ell mateix per què vol esdevenir o ja ha esdevingut *educador* (reflexions per a un mateix).

- Cal que l'educador s'atreveixi a dubtar d'ell mateix i a reconèixer els seus possibles errors davant dels usuaris, sense por al què diran, al què passarà.

- No hauria de preocupar a l'educador que la transparència de la seva persona, de la seva forma de fer les coses, l'apropi precisament com a persona als seus usuaris. Això a vegades és el tabú dels tabús: reconèixer-se persona davant dels clients. Per a Borja la relació d'ajuda parteix d'aquest fet, sense el qual aquest (el educador) no serà més que una màscara.

- L'educador, com el mestre, ha de poder reconèixer que una cosa *no la sap*, i callar; potser més endavant podrà donar la resposta. Aquí no seria vàlida la màxima: *se non è vero, è ben trovato!* Per tant, existeix la possibilitat de no-saber (o també d'equivocar-se).

---

121. . Treball redactat en una primera versió el 1998.

- L'educador és un professional de la proximitat i del contacte en l'escenari de la vida quotidiana.
- Cal anar, sempre que es pugui, amb la veritat per davant. No enganyar, hem de treballar amb allò que som, amb allò que hi ha.
- No ens hem de creure portadors de veritats eternes i úniques.
- Les eines de l'educador, bàsicament, són ell mateix i el llenguatge, ja sigui analògic o digital (corporal i verbal respectivament). Si no es coneix a ell mateix no coneix les eines que ha d'utilitzar per dur a terme les intervencions educatives.
- La persona de l'educador és el seu instrument de treball (la persona entesa globalment).
- Finalment: tenim dret a dir alguna estupidesa sense que els altres ens ho hagin d'aprovar o refutar (sempre estem buscant aquesta aprovació de l'altre en tant que jutge i validador de les nostres intervencions, del què nosaltres diem).

#### **Frases per a la meditació:**

- «És fàcil aprendre allò que no sabem. El que costa és aprendre el que ja sabem»
- «Una persona no sap el que pot fer fins que ho prova»
- «Quan les paraules trenquen les pors a dir quelcom, anuncien allò que és possible»
- «Deixar créixer el silenci a l'instant en què la paraula pot morir»
- «Sovint no trobem un interlocutor més difícil de convèncer que nosaltres mateixos»
- «Aquí com allí, només es tracta d'atrevir-se. Sovint, il·lusionats per les aparences, ens passem deu anys sense atrevir-nos. Però quan finalment ens llencem a l'aigua aleshores mai en tenim prou»

Pierre Magnan.

En la autoetnografia, informant e investigador en una misma persona reivindican su derecho a hablar hasta las últimas consecuencias. Y esto cuanto menos suele resultar incómodo.

M.L. Esteban (2004)

En les elucubracions per definir l'educació social es donen cita múltiples discursos que de vegades se superposen i es contradiuen. Algunes pretenen definir-la com una «ciència» i busquen desesperadament certes dosis d'objectivitat en el complicat camp semàntic del context social. La meva posició de partida (tal com he exposat en els apartats anteriors) ja se situa més enllà del que és estrictament científic i objectiu. Potser es tracti d'un exercici arriscat, però pensar l'educació social des d'un mateix ofereix un camp inesgotable de possibilitats que altrament és molt difícil de veure i d'arribar-hi per altres vies.



L'escriptura com procés autoetnogràfic

En aquests materials de Practicum d'Educació Social, partir del que Mari Luz Esteban defineix com autoetnografia o autoantropologia es converteix en un punt de partida imprescindible. El que segueix a continuació no són més que exercicis introspectius, fets des de la meva praxi professional com educador social, alimentada per l'onatge de diferents i entranyables lectures.

## 9.1. Sobre la lectura i l'autoreflexió

La meva pregunta és: com puc promoure canvis en un sistema que es troba en el mateix punt que el meu propi sistema familiar i que encara no tinc assumit? Crec que la importància del treball personal orientat cap a la família d'origen té a veure amb la prevenció de la salut mental de l'educador, com prevenció per no caure en una mena d'esquizofrènia familiar (terapèutica i d'origen). Aquesta idea em serveix per reflexionar sobre processos familiars pels quals passen les persones amb qui l'educador social manté relacions. Tenia la sensació de trobar-me llegint el resultat escrit d'un procés narratiu (la narració dóna coneixement, atorga comprensió a la realitat; l'escrit explica la vida) d'un autor (en aquest cas Framo) que ens explica la seva evolució, en el seu creixement personal com educador (Framo, 1980). Ha estat com llegir el seu discurs, com veure reflectida una cosa per la qual, inevitablement hauré de passar. Com aquest ritual conegut, però no per això ja sabut, que cal viure encara que ens l'expliquin (alguna cosa així com el que deia Heilbrun: *El que importa és que les vides no serveixen com models. Només les històries serveixen*). En el seu treball, Framo ens parla de famílies d'origen (que és el que les famílies, clients de la teràpia, estan treballant). I aquí començo a pensar, potser a sentir por de mi mateix. Les famílies treballen la seva família d'origen, però jo em pregunto: He de remoure necessàriament aquesta història d'incomunicació amb la meua família? Sincerament, les sensacions que he tingut connectant el seu relat amb la meua formació com educador i amb la meua vida ha estat una mena de «pànic». Però suposo que m'hauré de calmar, doncs també tinc prou clar que només a partir de processos que «fan mal» (per remoure aquest fang dipositat al fons del pantà) s'arriba a créixer.



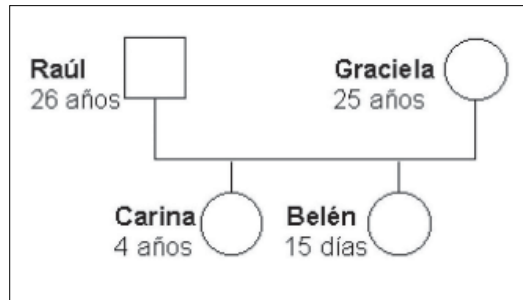
Famílies, subjectes, vides



Tenir tantes maneres d'enfocaments com sigui possible: em sembla interessant aquesta idea perquè en el meu cas m'agrada provar totes les coses. Connecta amb alguna cosa que he llegit (no recordo ni què ni on) i que en el Centre d'Estudis Sistèmics també hem comentat: el model sistèmic és un metamodel. Idees de models psicoanalítics (la meua formació a la Facultat de Pedagogia va ser ja una barreja de models tecnològics, psicoanalítics, constructivistes i sistèmics-cibernètics, encara que en aquell temps no era jo molt conscient de l'interès d'aquest model), humanistes, conductuals, etc., potser ens puguin servir per aplicar en moments molt concrets o per donar la volta a situacions on ens trobem encallats. Penso que com més coneixements puguem integrar en el que Minuchin anomena *espontaneïtat*, millor podrem jugar les cartes en la partida de la teràpia.

## 9.2. De la dansa, les famílies i l'educació social

Michel de Montaigne el dia que complia 38 anys va abandonar tots els seus càrrecs públics i es va dirigir a la biblioteca del seu castell amb la intenció de passar-hi la resta de la seva vida. El seu projecte passava per apartar-se del món de forma gairebé monàstica per tal de trobar la pau necessària per escriure, per trobar-se a si mateix a través de l'escriptura, potser per narrar literàriament la seva autobiografia de filòsof. El que no pensava era que en el seu projecte, no seria ell qui faria el llibre, sinó el llibre el que el faria a ell. Aquesta història verídica de Montaigne és la mateixa que li va passar a un aprenent de bruixot. En els seus anys d'aprenentatge va descobrir els 1.000 secrets de les pocions, les 1.000 fórmules per revitalitzar l'esperit, les 200 referències bibliofàrmiques i fins i tot les 50 herbes revitalitzadores. Gent de llocs allunyats s'acostaven a la seva vila per demanar-li curacions. Ell, aplicant els coneixements, els curava, els tornava el que havien perdut. Tot va acabar quan la seva mare va emmalaltir i aquelles pocions, aquelles fórmules, les referències bibliofàrmiques i les herbes, no li van servir de res i no va poder impedir que la seva mare, encara jove, traspasés. Va ser llavors que va descobrir que en els seus ensenyaments hi faltava una lliçó: *gnóthi seautón* (molt més conegut en la seva traducció llatina *nosce te ipsum*: coneix-te a tu mateix). Era el que li faltava, conèixer el seu propi origen, la seva pròpia família.



El genoma, imatge de la família

Quan Whittaker ens parla de l'ajuda i ens diu «ajudar no ajuda» al principi em quedo bastant perplex, gairebé no l'entenc i per la meua ment passen algunes idees vagues (fa poc he estat llegint un llibre d'un educador francès, Jacques Salomé sobre la relació d'ajuda en l'educació social, i a partir d'elaborar els meus constructes personals sobre el tema em trobava ara davant d'un dilema entre la teràpia família i la relació d'ajuda). En una reflexió més profunda i després de meditar-ho, trobo la clau de l'expressió whittakeriana: té alguna cosa a veure amb el que passava amb els projectes de cooperació en països en vies de desenvolupament. Si els dones un peix demà es moriran de fam, si els dones una canya i els ensenyes a pescar aconseguiran aquesta autonomia que desitgen. Em tranquil·litzo pensant això, que tampoc tinc molt clar que fregui una mica la certesa. La sensació és la de replantejar la meua visió de la teràpia cap a un despertar, cap a posicions semblants als processos maièutics de Sòcrates utilitzats amb els seus alumnes.



La dansa, com simbologia socioeducativa

Em sembla interessant el símil amb el funambulista, aquest home que es juga la vida a canvi d'alguns diners (endevino que no gaires) passejant d'un costat a l'altre del fil, a no sé quants metres del terra per al gaudi i el plaer, seu i dels espectadors. L'educador com professional que ha de saber mantenir molts equilibris. Uns equilibris entre això i allò altre, entre la família amb la que treballa i la seva família, entre uns membres de la família i els altres. Un equilibri que potser ha de començar pel si mateix i després pels altres.

Wahunsonacock escrivia el 1609: «No sóc tan simple per no saber que és millor menjar bona carn, dormir còmodament, viure tranquil amb els meus fills, riure i gaudir amb els anglesos i ser amic seu, comerciar amb ells coure i destrals, que no escapar... d'ells». Elevar a la condició de *tot-ho-sap*. Aquesta era la manera que tenia Riqui de presentar-se davant dels seus companys d'escola. Quan el professor preguntava alguna cosa, qui sinó en Riqui aixecava la mà per respondre les qüestions d'«expert». Però més que una manera de ser, s'havia convertit en una forma d'imitar, en un model-d'home-a-seguir, allò que alguns «sants» pedagogs anomenen la *pedagogia de l'exemple* i que tan clarament exposat estava en els centenars de volums d'abans, sobre «les vides exemplars». Es tractava de saber sempre més que l'altre, d'utilitzar com defensa, com forma d'amagar-se tot el que el feia sentir insegur. Fora de la classe, d'aquest micro món fantàstic i gairebé fals on els sabers regeixen i s'erigeixen en eixos vertebradors de la vida, Riqui no era res. Les coses més mundanes se li feien entre difícils i impossibles, entre «és absurd» i «no m'agrada». Aquells que en el món tancat de l'aula no deien ni piu, aquells que mai aixecaven el braç (i crec jo que mai havien somiat fer-ho), cridaven i aixecaven els braços al vent. Riqui seguia assegut en un racó del pati, solitari com aquest ocell caigut del cel.

### 9.3. De l'educador i la seva persona

Aponte aposta per reflexionar sobre les pràctiques d'autoconeixement com a mètode de creixement personal i com a camí cap a la formació terapèutica. Quan ens parla de l'entrenament de la persona de l'educador fa una reflexió que em sembla clau i que és la que em produeix «tremolors» en les construccions particulars del meu rol professional (em refereixo aquí com a educador més que com a terapeuta, però no em sembla gratuïta l'extrapolació). La pregunta que em plantejo (no recordo ara si la planteja el mateix Aponte) és: com puc animar cap a l'autoconeixement les famílies, les persones amb les i per les que treballa, si jo com a persona sóc un auto-desconegut? La resposta la trobo en Heràclit: *éditzesamen emeauton* (em busco a mi mateix). Quan et trobis i cone-

guis podràs conèixer els altres i ser bescanviar-t'hi. Si no ens coneixem i encara més si no ens volem conèixer, crec que ens hem d'oblidar del nostre projecte de convertir-nos en educadors (hi ha moltes altres professions que no posen com a requisit un exercici d'auto-coneixement, que no et demanen passar, allò que alguns creuen un infern, un des-cobrir treure el vel, la roba, la màscara davant d'altres). Els actors grecs es col·locaven una màscara en iniciar la seva representació que els definia el rol que havien d'interpretar. Aquesta màscara rebia el nom de *prospora*, és a dir, persona. Hölderlin, en els seus delirants moments de rauxa a la bogeria, ens diu: *prova de ser el que tu ets!*

A ell l'havien modelat a imatge del seu pare. Escola de pagament, batxillerat a Anglaterra, estudis en una de les millors universitats privades del país, màster al MIT, etc. Obeïa buscant el plaer del seu progenitor sequaç i controlador. No va ser fins molt més tard que, a causa del congrés d'advocats, s'havia desplaçat fins a Mèxic i va conèixer una persona que li parlava de coses tan distants, de coses gairebé terrenals, de coses com: *què-fa-un-noi-com-tu-en-una-família-com-aquesta?* Alguna cosa va passar per la seva ment, cosa que mai podem arribar a descobrir (com aquell amic que em deia que tant de bo mai poguem descobrir el secret de les grans piràmides). Ara viu allunyat a la selva Lacandona, a la comunitat de Lacanjá, i va enfocar la seva professió d'advocat cap a la d'advocat indigenista.

#### **9.4. Entrenar(nos) com a persones**

Llegint el treball d'Aponte i Winter em quedo amb la sensació que obre un espai a idees pedagògiques, socials, terapèutiques sobre el que jo anomeno bidireccionalitat. No és un el que sap i produeix canvis (en pedagogia seria que ja no és el mestre que està al damunt de la tarima el que ens transmet aquests sabers que el fan erigir com a professor-expert, sinó que creixem tots, tots aprenem de tots en una clara bidireccionalitat educativa).

Sensació de poder de l'educador, però també de la por a sentir i a entrar en el joc dels processos d'autocanvi o de canvis personals deguts a accions generals i socioeducatives. Ells ho expressen així: sens dubte, les associacions terapèutiques poden afectar la vida de les educadores/s socials.

Crec que és bàsic saber fins on puc arribar sense entrar a la zona perillosa (encara que de vegades, els canvis es donaran només si entrem en aquesta zona perillosa). Conèixer el que puc fer i el que no puc fer, sense perjudicar el benestar de la família o de les persones amb les que treballo. Potser també es tracta de conèixer els teus propis límits per marcar els límits a la família amb la qual

treballem. Em serveix per conèixer fins on vull o puc arribar jo mateix i quins són els límits que els usuaris em demanen (com a educador) que els marqui.

M'agrada pensar en la nuesa, per dir-ho així, del professional davant l'altre. Seria com dir: això és el que hi ha, no enganyo, no em poso màscara (doncs en el meu procés d'autoconeixement he après a treure-me-la —o potser a posar-me-la— quan em calgui). Se'm fa difícil creure en una no-instrumentalització de les funcions de l'educador, en el poder veritablement increïble que l'educador que es coneix i s'ha treballat, té per se.

En el treball de Minuchin i Fischman es plantegen diferents qüestions al voltant de la formació de l'educador que m'han suggerit i provocat algunes sensacions. M'adono de l'abisme que hi ha entre el meu jo i el meu ideal de jo-educador, em falten moltes lectures, moltes sessions darrere el mirall unidireccional, moltes simulades, moltes reflexions sobre el jo-mateix (mi-mateix), un créixer personal, etc. Em sembla d'un interès espectacular l'exemple citat pels autors sobre la formació del jove samurai, i dels aspectes que comenten em quedo amb una imatge: el temps, a la formació, no pot discórrer a gran velocitat. Els aprenentatges necessiten el seu temps, no poden forçar (de la mateixa manera que en els processos de teràpia no es poden forçar els canvis i les evolucions de les famílies —tot i que d'això últim no n'estic molt segur—) «els passos de la dansa». Em passen pel cap algunes idees relacionades amb *Els ensenyaments de don Juan* (Carlos Castaneda) en les quals, l'antropòleg establert a Nord-Amèrica és iniciat —no sense abans haver insistit moltíssim i convençut el xaman, que ell podria arribar a convertir-se en un altre «xaman». El seu procés de formació requereix grans dosis de paciència i un no-tenir-pressa, perquè en cas contrari, la velocitat no permetria poder assimilar els sabers del xaman. Igual que el xaman del desert mexicà, el text m'ha suggerit un créixer pausadament, amb el temps necessari per poder assentar i enfortir els fonaments d'una estructura (potser del mi mateix).

Em sembla interessant, encara que més que un concepte és un expressió, doncs entenc que sovint el treball d'educador és un endinsar-se en un laberint i la nostra missió com aventurers és descobrir què és el que hi ha allà i ser capaços de tornar al nostre punt de partida, és a dir, l'entrada-sortida del laberint.

## Annex: frases per pensar l'educació social

1) ¿Educadores...? ¿Quiénes sois? Formados, como se suele decir, en ayudantías o en cursos nacionales o internacionales instruidos sin ninguna preocupación previa de saber si tenéis en la barriga un mínimo de intuición, de imaginación creadora y de simpatía hacia el hombre, alimentados de vocabulario médico-científico y de técnicas apenas esbozadas, os dan suelta, cuando todavía no habéis salido de vuestro cascarón de niños burgueses, en medio de la miseria humana.

Fernand Deligny, *Los vagabundos eficaces*, 1971, p. 110

2) Los educadores, sin esquemas propios de trabajo, se han visto rodeados de «sabios» que sí tenían esquemas pretendidamente adecuados. Y así, en estos momentos, parecen coexistir en las instituciones personas «instituidas» (que transmiten simplemente los modelos segregados por la sociedad) y los «científicos» (que pretenden aplicar modelos abstractos universalmente válidos, sin que esta validez llegue a cuestionarse ni mucho menos a demostrarse).

Bravo, Julià i Renau (1976), *La praxis de la educación especial*, p. 48

3) Porque el rol que en el fondo tiende a atribuirle el sistema social al educador, lo que se espera de la educación especial es que «cuide», «guarde» al inadaptado, que le cree unos hábitos (de manipulación, de acción o de pensamiento), le adapte, pero nunca que le ayude a crecer dentro de sus verdaderas posibilidades como individuo lúcido, activo, crítico y dotado de instrumentos ante el mismo sistema social del que (en parte o en el todo, en un plano o en el otro o en varios, no importa...) es fruto.

Bravo, Julià i Renau (1976), *La praxis de la educación especial*, pp. 36-37

4) Lo pequeño es hermoso, las personas no son máquinas, los expertos no lo saben todo, las burocracias son antihumanas, las instituciones son malas y contranatura, la comunidad es buena y natural.

Bernard Beck (1979), «The limits of Deinstitutionalization»

5) G. Lajoie diu al respecte: «Molt sovint els infants són compresos, però la seva misèria revela la nostra: malgrat tot, l'arsenal de tècniques d'intervenció de les quals avui dia disposem no compta per res amb la màquina de fer miracles [...] Viure plenament amb l'infant, compartir les seves angoixes, la seva violència, el seu rencor, la seva tristesa, la seva desesperació, fa por».

6) El treball educatiu no pot ser confós ni canviat pels mitjans de treball de la psicoanàlisi [...] La psicoanàlisi de l'infant pot ser una ajuda molt important, però no és un substitut apropiat de l'educació. L'educador, sovint, sobrevalora el poder de la psicologia, de la psiquiatria, etc. Cal que prengui en consideració altres punts de vista.

Sigmund Freud, pròleg del llibre d'Aichhorn, *Juventud desamparada*

7) Tot programa pedagògic suposa, en efecte, una intenció, un desig en què l'altre es veu involucrat abans de tenir-ne coneixement. Quin és, doncs, el desig de l'infant, que se sotmet, es revolta, es desfigura, passa a actuar o es deforma per tal de ser escoltat?

Castermann, *Quan els sords parlen als muts*, 1975

8) El canvi continu, l'evolució lineal, el progrés damunt dels rails, només ha existit en els somnis dels que ja tenien rails dins el seu cap i no volen saber què passa més enllà, perquè tenen por de descarrilar.

Roger Gentis, *Guarir la vida*, 1973

## Bibliografia

- Abric, J.C.** (1996), *Psychologie de la communication. Méthodes et théories*. París: Armand Colin.
- ADESU** (2009), «La Educación Social y sus trayectos posibles: el camino recorrido y las perspectivas, una mirada desde ADESU», dins ADESU (coord.), *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: ADESU / Ministerio de Educación y Cultura.
- Aichhorn, A.** (1925), *Verwahrloste Jugend* (traducció castellana de 1956: *Juventud descarriada*. Madrid: Ed. Martínez Murguía).
- (1973), *Jeunesse a l'abandon*. París: Privat.
- Alinski, S.** (1971), *Manuel de l'animateur*. Une action directe non violente. París: Seuil.
- Amado, G. i Roy, J.** (1971), *La observación de los niños difíciles*. Madrid: Narcea.
- Aponte, H.J.** (1985), «La persona del terapeuta. Piedra angular de la terapia», *Sistemas Familiares*, 1, 7-13.
- ; **Winter, J.E.** (1988), «La persona y la práctica del terapeuta. Tratamiento y entrenamiento», *Sistemas Familiares*, 4 (2).
- Ardoino, J.** (2000), «De l'accompagnement, en tant que paradigme», *Pratiques de Formation: Analyses*, 40, 5-19.
- Arendt, H.** (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arto, A.** (1992), «La valutazione educativa: esigenze e presupposti psicologici», *Orientamenti Pedagogici*, 39, 617-642.
- Attinost, C.** (1995), «Penser la relation éducative spécialisée», *The Journal of the European Association of Training Centres for Socio-Educational Care Work*, 1, 101-123.
- Ausloos, G.** (1998), *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Ballester, R.** (1999), «Las cosas del querer», dins *Tríptic del Taller de Gestalt*. Barcelona, curs 1999-2000.
- Bauman, Z.** (1998), *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Baush, H.** (1985), «Le Modèle du conseil en groupe dans l'accompagnement de la pratique d'éducateurs d'adultes», *Éducation Permanente*, 19 (1), 38-42.
- Barbero, M.** (2008), *El treball social en acció. Mètode i autogestió en la pràctica professional*. Barcelona: Impuls d'acció social.
- ; **Feu, M.; Vilbrod, A.** (2007), *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social.
- Barceló, T.** (1999), «Estar presente: hacia un modelo formativo singular», dins DD.AA., *La acción y la formación en la FEETLC. Un discurso propio*. Madrid: FEETLC, 23-45.
- Bassa, M.T. i Lauria, F.** (1998), *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*. Pisa: Edizione Èrès.
- Beauchesne, A.** (1998), «Accompagner un stagiaire: une occasion de développement professionnel», *Vie Pédagogique*, 106, 48-51.
- Beillerot, J.** (2001), «L'Accompagnement scolaire», *Le Monde de l'Éducation*, 289, 66-68.
- Belpaire, F.** (1994), *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux. Approche systémique*. Laval: Éditions du Méridien.



- Benattig, R.** (1999), «L'accompagnement social: éléments d'analyse sur les réalités et le devenir de pratiques professionnelles sociales actuelles», *Migrations Études*, 1999, 89, 1-12.
- Bermejo, J.C. i Carabias, R.** (1998), *Relación de ayuda y enfermería. Material de trabajo*. Madrid: Centro de Humanización de la Salud.
- Berthet, Ch.; Rigard, G.** (1991), «La Relation d'aide en éducation», *Références Documentaires*, 53, 48-53.
- Bertin, M.C.** (1991), «L'importance de la communication non verbale chez les adultes polyhandicapés», *EMPAM*, 4, 73-80.
- Bertolini, P.** (1968), *Pedagogía del muchacho difícil*. Barcelona: J. Gili.
- Besson, Ch.** (coord.) (1987), *Les theories du changement a l'oeuvre dans le travail social*. Ginebra: Les Éditions I.E.S.
- Bettelheim, B.** (1976), *Fugitivos de la vida*. Madrid: FCE.
- (1997), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bezadón-González, O.; González, A.** (1993), «El self del terapeuta y su compromiso en la terapia», *Sistemas Familiares*, 9 (3).
- Biehal, N.** (1993), «Changing Practice: Participation, Rights and Community Care», *British Journal of Social Work*, 23, 443-458.
- Boquien, X.; Rest, A.; Pasquier, L.; Simon, P.** (2000), «L'Accompagnement en formation, une pratique à mieux identifier», *Personnel*, 410, 85-90.
- Borja, G.** (1995), *La locura lo cura. Manifiesto psicoterapéutico*. Nafarroa: Ediciones La Llave.
- Boss, A.** (1980), *Éducation impossible... réflexion critique sur une pratique éducative*. Ginebra: Les Éditions I.E.S.
- Boutinet, J.P.** (2002), «Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement», *Éducation Permanente*, n. 153.
- Bravo, I.** et al. (1976), *La praxis de la educación especial*. Barcelona: Nova Terra.
- Brossard, L.** (1993), «Quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs», *Vie Pédagogique*, 111, 18-23.
- (1999), «L'Accompagnement des nouveaux profs: une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer», *Vie Pédagogique*, 111, 18-23.
- Cannevaro, A.** (1991), *La formazione dell'Educatore Professionale*. Roma: NIS.
- Capul, M.** (1972), *Los grupos reeducativos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- i Lemay, M. (1996), *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Castillo, F.** (1998), *Seminari La intervenció sistèmica en el treball social*. 18-19 d'octubre. Escola de Teràpia Familiar. Hospital de St. Pau, Facultat de Medicina, UAB. Material fotocopiati i notes del seminari.
- Chesnais, M.F.; La Garanderie, A.** (1998), *Vers l'autonomie: l'accompagnement dans les apprentissages*. París: Hachette.
- Curie, C.** (2000), «L'Accompagnement aux nouveaux métiers inverse les logiques de formation», *Éducation Permanente*, n. supplément 2000, 89-101.
- Danancier, J.** (1999), *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. Contexte, méthodes, outils. París: Dunod.
- DD.AA.** (1991), «Projet, accompagnement, formation», *Enseignement Catholique*, 166, septembre, 7-22.
- (1993), *Guide pédagogique des troisièmes d'insertion: pour une dynamique d'accompagnement et d'insertion*. París: UNAPEC.

- De Arellano, F.G.** (1985), *La vida pedagógica*. Barcelona: Edicions Roselló.
- Delcambre, P.** (1993), «Journal d'abord et comme, je vous écris d'ailleurs», *EMPAN*, 11, 14-19.
- Deleuze, G.** (1993), *Critique et clinique*. París: Minuit.
- Deligny, F.** (1960), *Graine de crapule*. París: Scarabée.
- (1971), *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- (1977), *Nous et l'innocent*. París: Maspero.
- (1989), *I bambini, i loro atti i loro gesti. Esistono bambini, autistici, afasici?* Milà: Spirali Edizioni.
- Delion, P.** (1992), «F. Tosquelles ou l'art d'être grand-père», *EMPAN*, n. especial, 35-39.
- Demol, J.-N.; Pilon, J.; Petit, G.** (1998), «Fonction tutorale et accompagnement de projet de formation en alternance», dins DD.AA., *Alternance, développement personnel et local*. París: L'Harmattan, 189-195.
- Demouron, S. i Fochesanto, A.** (1993), «Imaginaire d'une malaise», dins DD.AA., *Les éducateurs aujourd'hui*. Tolosa: Privat, 54-72.
- Desjardins, M.** (2002), *Le jardin d'ombres. La poétique et politique de la rééducation*. Québec: Presses Université de Québec.
- Drouard, Y.** (1999), *L'éducateur spécialisé en foyer de centre d'aide par le travail*. París: L'Harmattan.
- Ekai, O.** (1998), «Ajuda't per variar», *Educació Social*, n. 10, 82-91.
- Framo, J.** (1980), «Reflexiones personales de un terapeuta de familia», *Revista de Terapia Familiar*, 5.
- Fratini, C.** (1993), *Bruno Bettelheim. Tra psicoanalisi e pedagogia*. Nàpols: Ligori.
- (2000), «Bettelheim e il suo contributo alla pedagogia della famiglia», *Pedagogia e Vita*, 58, 3, 123-148.
- Frigerio, G.** (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2005), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2006), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2007), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2008), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2009), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Fullat, O.** (1972), *La educación soviética*. Barcelona: Nova Terra.
- (1996), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: UOC.
- Fustier, P.** (1972), *L'identité de l'éducateur spécialisé*. París: Jean-Pierre Delarge.
- (1987), «La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadapta», dins R. Käes, *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- (1993), *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lió: Presses Universitaires de Lyon.
- (1999), *Le travail d'équipe en institution*. París: Dunod.
- (2000), *Le lien d'accompagnement. Don et contrat dans les institutions sociales, éducatives et psychiatriques*. París: Dunod.
- Gaberan, Ph.** (2007), *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien*. Tolosa: Érès.
- (2010), *Être adulte éducateur c'est... La place de l'adulte dans le monde postmoderne*. Tolosa: Érès.
- Gadamer, H.G.** (1977), *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- (2001), *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, R.** (ed.) (2008), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giménez, C.** (1988), *Paracuellos. Auxilio Social*. Madrid: Ediciones de la Torre (còmic).
- Giménez, J. ; Dizol, J.-M.; Forestier, J.-C.** (1993), «Entretien filmé du Docteur François Tosquelles, réalisé à Reus à l'occasion du Cinquantenaire de St. Simon», *EMPAN*, n. especial, 23-29.
- Ginger, S.** (1995), «L'école orthogénique de Bruno Bettelheim à Chicago», *Lien Social*, 319, 10-11.
- Giordani, B.** (1997), *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Goguel d'Allondans, T.** (1999), «La formation: un processus d'initiation», *Actes des états généraux des formateurs*. Bordeaux: AFORSSE (6 de març).
- (2002), *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold Van Gennep*. Québec: Presses Université Laval.
- (2003), *Anthropo-logiques d'un travailleur social. Passeurs, passages, pasants*. Paris: Tétraèdre.
- (2004), *Le travailleur social comme passeur. Procès anthropologiques et pratiques du travail social*. Lille: ANRT.
- (2005a), «D'hier à aujourd'hui, la mise à mal des espaces de reconnaissance sociale», *Sciences de l'Homme & Sociétés*, 76.
- (2005b), *Les sexualités initiatiques. La révolution sexuelle n'a pas eu lieu*. Paris: Belin.
- (2005c), *Les gardiens du seuil. Lecture anthropologique du travail social*. Montreal: Liber.
- (2006), «Car le point de vue fait la différence. Journal d'une hospitalisation ordinaire», *Cahiers de l'Imaginaire*, 20, 107-124.
- ; **Adam, A.** (dirs.) (1994), *Rites de passage: d'ailleurs, ici, pour ailleurs*. Tolosa: Érès.
- ; **Gomez, J.-F.** (2011), *Le travail social comme initiation. Anthropologies buissonnières*. Tolosa: Érès.
- ; **Klinger, M.** (1991), *Erances et hospitalités. L'accueil et l'accompagnement d'adultes en difficulté. La cité Ralais à Strasbourg*. Tolosa: Érès.
- Gómez, A.** (2012), *Sabers i sentits de l'educació social. Sostenir l'ofici*. Barcelona: UOC.
- Gomez, J.-F.** (1978), *Un éducateur dans les murs. Témoignage sur un métier impossible*. Tolosa: Privat.
- (1979), «L'éducateur, la marge, et les autres», *Rencontre*, 31, 41-48.
- (1994), *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Ginebra: Éditions des deux continents.
- (1995), *Rééduquer... parcours d'épreuves et trajet de vie*. Tolosa: Érès.
- (1998), «Chant profond dans Les Cévennes», *VTS*, 59.
- Goovaerts, H.; Franck, J.** (1997), «Job Description of the Social Educator», *The Journal of the European Association of Training Centres for Socio-Educational Care Work*, 2, 3-14.
- Grimaud, L.** (1998), *Education thérapeutique. Pratiques institutionnelles*. Tolosa: Érès.
- Grosso, M.** (coord.) (1990), *L'educatore professionale oggi*. Milà: Vita e pensiero.
- Grupper, E.** (1996), «Rites de passage et leurs fonctions dans le processus de socialisation professionnelle d'éducateurs spécialisés», *Sauvegarde de l'Enfance*, 3, 249-254.
- Halley, J.** (1959), «A interactional description of schizophrenia», *Psychiatry*, 22, 321-332.

- Hamann, B.** (1992), *Pädagogische Anthropologie. Theorien-Modelle-Strukturen. Eine Einführung (Antropologia Pedagògica. Introducció a sus teorías, modelos y estructuras)*. Barcelona: Vicens Vives).
- Hortonedá, P.** (1994), «Hommage à François Tosquelles», *Lien Social*, 284, 6-11.
- Houssaye, J.** (1998), *Deligny, éducateur de l'extrême*. Tolosa: Érès.
- Izzo, D.** (1999), «Pedagogia sociale: ermeneutica e prassi», *Pedagogia e Vita*, vol. 1, 51-66.
- Jaeger, M.** (dir.) (2011), *Usagers ou citoyens? De l'usage des catégories en action sociale et médico-social*. París: Dunod.
- Jonckheere, C.** (1987), *Images de l'éducateur*. Ginebra: Les Éditions I.E.S.
- Kroth, R.** (1975), *Communicating with Parents of Exceptional Children*. Denver: Love.
- Lajoie, G.** (1984), *Rééduquer pour survivre*. Éditions de l'Association des centres d'accueil du Québec.
- Larrosa, J.** (1995), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- i **Pérez de Lara, N.** (coords.) (1997), *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial.
- Leirman, W.** (1996), *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce editorial.
- Lemay, M. i Capul, M.** (1997), *De l'éducation spécialisée*. Mont-real: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Linares, J.L.** (1996), *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- Lorau, R.** (1997), «La critique du symbolique chez Fernand Deligny», *La Lettre du Grape*, 27, 131-140.
- McLaren, P.** *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- (1999), «Che Guevara, Globalization and Leadership», *International Journal of Leadership in Education*, vol. 2, n. 3, 269-292.
- Makarenko, L.S.** (1985), *Poema pedagógico*. Madrid: Akal.
- Marrou, H.I.** (1985), *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Martinet, J.L.** (dir.) (1993), *Les éducateurs aujourd'hui*. Tolosa: Privat.
- (1993), introducció a *Les éducateurs aujourd'hui*. Tolosa: Privat.
- Marty, E.O.** (1996), *Les enfants de l'oubli*. París: Dunod.
- Meirieu, Ph.** (1997), «Osons Eduquer», *Droit de l'Enfance et de la Famille*, 45, 264-300.
- (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Minuchin, H.; Fischman, Ch.** (1984), *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- Mucchielli-Bourcier, A.** (1979), *Éducateur ou Therapeute. Une conception nouvelle des rééducations*. París: ESF.
- Muel-Dreyfus, F.** (1983), *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. París: Minuit.
- Muñoz, C.** *Pedagogía de la vida cotidiana I*. Barcelona: Material Policopiado.
- (1983), «La función del educador especializado», *Quaderns de Serveis Socials*, 1, 23-30.
- Negre, P.** (1994), «L'apprenti chercheur face aux écrits professionnels», *Forum*, 68, 11-24.
- (1999), *La quête du sens en éducation spécialisée: de l'observation à l'accompagnement*. París: L'Harmattan.
- Núñez, V.** (1989), «El educador especializado como antecedente del educador social», *Menores*, 13-14, 13-38.

**Occulto, R.** (1995), «L'éducateur professionnel: quelle identité, quelle méthode, quelle formation», *The Journal of the European Association of Training Centres for Socio-Educational Care Work*, 1, 83-98.

**Pérez de Lara, N.** (1998), *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.

**Philibert, Ch.; Wiel, G.; Levesque, G.** (1995), *Accompagner l'adolescence: du projet de l'élève au projet de vie*. Lió: Chronique sociale.

**Planella, J.** (1996), *Tentativas sobre la educación social: el educador en la cuerda floja*. Materials policopiats.

— (2000), *La identitat del professional (l'educador social)*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

— (2003), «Imatges de l'educador: metàfores i camins», en J. Planella i J. Vilar (eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni, 257-261.

**Ribory-Tschopp, F.** (1989), *Fernand Deligny, éducateur «sans qualités»*. Ginebra: Les Éditions I.E.S.

**Rimair, F.** (1999), *Jeunes reclus. Souvenirs de galère et d'éducation active*. Tolosa: Érès.

**Rohdin, M.** (2003), *The wild boar in the garden of film: The concept of metaphor in film theory*. Tesi inèdita. Estocolm: Edita Norstedts Tryckeri AB.

**Roquefort, D.** (1995), *Le rôle de l'Éducateur. Éducation et psychanalyse*. París: L'Harmattan.

**Rouzel, J.** (1989), «Rencontre avec François Tosquelles», *Lien Social*, 16, 8-10.

— (1995), «Parole d'éduc»... *Educateur spécialisé au quotidien*. Tolosa: Érès.

— (1998a), *Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*. París: Dunod.

— (1998b), «Travail social: tout le monde descend». Intervenció als Entretiens de Saint Etienne, novembre. Document extret de la web: <http://www.chez.com/rouzel/textes.htm>

**Sáez, J.; García Molina, J.** (coords.) (2011), *Metáforas del educador*. València: Nau Llibres.

**Salomé, J.** (1975), *Educadores especializados*. Barcelona: Nova Terra.

— (1989), *Papa, Maman, écoutez-moi vraiment. Pour comprendre les différents langages de l'enfant*. París: Albin Michel.

— (1991a), *Cómo atraer la ternura*. Madrid: Ediciones El Obelisco.

— (1991b), *T'es toi quand tu parles. Jalons pour une grammaire relationnelle*. París: Albin Michel.

— (1993a), *Relation d'aide et formation a l'entretien*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

— (1993b), *Hereux qui communique. Pour oser se dire et être entendu*. París: Albin Michel.

— (1993c), *Contes à guérir, contes à grandir*. París: Albin Michel.

— (2004), *Pour ne plus vivre sur le planète TAIRE. Une méthode pour mieux communiquer*. París: Albin Michel.

— i **Galland, S.** (1990), *Si je m'écoutais je m'entendrais*. Mont-real: Les Éditions de l'Homme.

**Santamaría, E.** (1997), «El conocimiento de propios y extraños (disquisiciones sociológicas)», dins J. Larrosa i N. Pérez de Lara (eds.), *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial.

**Santander, F.** (2000), *Ética y praxis psiquiátrica*. Madrid: AEN.

**Sastre, J.** (1993), *El acompañante espiritual*. Madrid: San Pablo.

**Schaller, J.-J.; Afchain, J.; Biarnes, J.** (1999), *Accompagner la personne en difficulté:*

*politiques sociales et stratégies de direction*. París: Dunod.

**Schriewer, J.** (1991), «La construcción de la Pedagogía Científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia», *Revista de Educación*, 296, 137-174.

**Skliar, C.** (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Solé, P.** (coord.) (2005), *L'Educató social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Girona: Universitat de Girona.

**Stenhouse, L.** (1984), *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

**Sutton, N.** (1996), *Bruno Bettelheim. Une vie*. París: Hachette.

**Terral, D.** (1996), *Traces d'erre et sentiers d'écriture*. Tolosa: Érès.

**Tosquelles, F.** (1967), *Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique*. París: Scarabée.

— (1970), *Structure et rééducation thérapeutique*. París: PUF.

— (1972), *La pràctica del maternatge terapèutic en els deficients mental profunds*. Barcelona: Nova Terra.

— (1981), «À propos de la relation et sa durée dans le domaine de la psychiatrie», *Rencontre*, n. 38, 7-12.

— (1985), «Biographie d'un psychiste», *Traces de Faïres. Revue de l'Institutionnel*, 1, 29-31.

— (1989), «La psychothérapie Institutionnelle», *Lien Social*, 16, 6-7.

— (1992), *L'enseignement de la folie*. Tolosa: Privat.

— (1993a), Savoirs et pratiques, dins J.-L. Martinet (dir.) (1993), *Les éducateurs aujourd'hui*. Tolosa: Privat.

— (1993b), entrevista feta per T. Angosto a *Revista de la Asociación Española de Neuropsicología*, n. 43.

— (1995), *De la personne au groupe. A propos des équipes de soins*. Tolosa: Érès.

**Tremoulinas, C.** (1998), *Les éducateurs en institutions, professionnels de la relation d'aide spécialisée*. Tolosa: Érès.

**Vilanou, C.** (2003), *Proyecto docente e investigador de cátedra. Pedagogía contemporánea*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

**Vilbrod, A.** (1995), *Devenir éducateur, une affaire de famille*. París: L'Harmattan.

**Wéry, A. i Jezierski, F.** (1989), *Lés éducateurs spécialisés*. Brusel·les: Éditions De Boeck-Wesmael.

**Whitaker, C.** (1991), *Danzando con la familia*. Barcelona: Paidós (en especial el capítol 2: «La persona del terapeuta: integridad personal y estructura del rol profesional»).

**Wiel, G.** (1989), «Fonction accompagnement et fonction formation dans une stratégie d'innovation pédagogique», *Cahiers Bînet-Simon*, 620, 20-42.

**Wineman, D. i Redl, F.** (1970), *Niños que odian. Desorganización y desequilibrio de los controles de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

**Zelan, K.** (2000), «Bruno Bettelheim (1903-1990)», *Perspectives*, vol. XXII (1-2), 83-100.

## **Segona part**

# **Instruments per a l'anàlisi de la pràctica educativa en educació social**

Segundo Moyano





## Capítol X

### **D'allò impossible (i possible) en educació social: el treball amb altres disciplines**

Començarem aquestes paraules, i aquesta segona part dels materials del Practicum III, amb una afirmació arriscada, però que dóna sentit a moltes de les qüestions, capítols i apartats que us trobareu d'aquí en endavant: educar és un acte de valor. Un valor que preveu dues de les seves accepcions: d'una banda, un acte de valentia respecte del lloc que ens reclama a aquells que ens dediquem a l'educació, a posar en dubte certs discursos, a preguntar i a preguntar-nos sobre el sentit de la nostra tasca i, més encara, a tractar un tema complex; i, d'altra banda, un acte de valor pel significat valuós que té intentar establir nexes de treball en comú, possibilitant trobades amb altres disciplines, i fins i tot admetre allò impossible, però alhora possible, com punt de partida per al treball que aquí ens convoca. El paisatge del segle XXI, tantes vegades referenciat en els últims temps, convoca sens dubte a pensar que el que es presenta com actualitat és de l'ordre d'allò inexorable; entenent-ho com allò inevitable o que no es deixa vèncer amb precés. Davant d'això, en educació, sempre hi ha hagut un no rotund a plantar-se davant les profecies de fracàs (Frigerio, 2004), i en l'aturar-nos un instant hi ha un component que no hauríem de passar per alt: la suggestió, l'evocació, de pensar que no és possible. Hi ha un llibre, de la pedagoga Adriana Puiggrós, titulat *La tremenda sugestión de pensar que no es posible* (2010) i emmarcat en les relacions entre política i educació. Suggestiu, però terrible, aposentar-se en el que no és possible. Encara que, també pot resultar del tot insatisfactori establir-se en allò possible com sentit total de la nostra acció. Així doncs, possiblement del que es tracti en un inici és d'intentar no convertir l'impossible i el possible (almenys en educació) en un parell de contraris que impel·leixen inexorablement a prendre una posició única de partida.

Per tant, un primer aspecte: per fer front al que es presenta com inexorable

cal, tal i com assenyala Frigerio, un **dir**, un **pensar** i un **fer** (2004: 16). Per què l'assenyalament d'allò impossible en educació no aparegui com un significant buit, convé apostar més enllà de l'enunciat, compromentent un pensar i un fer. La importància d'anomenar l'impossible repercuteix en la possibilitat de fer alguna cosa amb això impossible de cada disciplina. En aquest cas, amb l'educació. Tots tenim present el prefaci de Sigmund Freud al text *Juventud desamparada* d'August Aichhorn (2006: 23 i ss.). Freud, a més del que ja sabem pel que fa a l'educació com a professió impossible, proposa una especial relació entre disciplines: «*L'efecte de l'educació és una cosa sui generis, no s'ha de confondre amb la influència psicoanalítica, ni reemplaçada per ella. La psicoanàlisi, en el marc de l'educació, pot ser considerada un mitjà auxiliar de tractament del nen, però no és un substitut adequat de l'educació. No només és impossible tal substitució, en el terreny pràctic, sinó que tampoc és recomanable per raons teòriques*» (op. cit.: 24). Una valuosa consideració que propugna una connexió recíproca d'aprenentatge mutu entre disciplines.

La impossibilitat assenyalada per Freud repercuteix en la consideració d'allò que l'educació ha de poder fer respecte dels seus propis límits, indicant la necessitat de tenir consciència d'aquests límits respecte de les possibilitats de l'educació. És a dir, si assenyalem alguns d'aquests límits, és possible que aparegui l'oportunitat i les possibilitats de treball educatiu.

D'altra banda, el que assenyala Maud Mannoni en *La educación imposible* (1983), i que posteriorment reprenen altres autors, és el gir psicològicocientífista de la pedagogia moderna, afirmant que aquesta manera d'entendre l'acte educatiu impossibilita *a priori* l'esdeveniment de efectes educatius subjectivants (Lajonquière, 1999) respecte de la construcció de vincle social, en tant que aquesta manera d'educar impossibilita sostreure's de la càrrega que suposa un perfil classificatori per inscriure's en el social.

Tant Freud com Mannoni assenyalen aquest marc de la impossibilitat. D'una banda, Freud indicant un punt de partida que eviti allò que ell mateix va afirmar a *El malestar en la cultura*. És a dir, que «[...] *l'educació es comporta com si es dotés als membres d'una expedició al pol de roba d'estiu i mapes dels llacs d'Itàlia septentrional*» (1986: 130). I d'altra banda, la lectura de Mannoni introdueix la necessitat actual de no contemplar l'educació des d'una sola visió, sense arestes, portant a pensar que altres educacions són possibles, més enllà de les contemplacions hegemòniques.

Per tant, i a partir d'aquestes dues aproximacions, convé delimitar diferents punts de partida, ja que no és el mateix partir de la premissa «allò impossible de l'educació», a dir «allò impossible en educació» ni, per descomptat, afirmar que «l'educació és impossible». Tres maneres de posicionar-se, amb efectes di-

ferents en les pràctiques educatives i en les consideracions de la seva connexió amb altres disciplines.

En primer lloc, **allò impossible de l'educació** suposa un exercici de detecció estructural de l'acte educatiu, considerant que no tot es pot educar, que no tot és educable, que no tot es pot transmetre, que no tot es pot saber i que la pretensió de totalitat contraresta els efectes educatius i socials que l'educació, conscient dels seus límits, possibilita. Com diu Meirieu, el normal és que en educació les coses no funcionin (2000). És a dir, un intent pedagògic de partir dels límits per fer emergir una mica de les possibilitats.

En segon lloc, **allò impossible en educació**, amb un to marcadament més pràctic, referit a la conjuntura i al quefer quotidià de l'educatiu, i que remet a preguntar sobre què de les nostres pràctiques és impossible i que, en molts casos, s'acompanya d'un «no sé què fer» respecte a aquestes impossibilitats. Preguntes que obren, sens dubte, la possibilitat d'un treball educatiu, establint un no-saber com precedent, com un acte previ al treball educatiu.

I, en tercer lloc, **l'educació és impossible**. Possiblement, l'afirmació que més es relaciona amb la inexorabilitat. Admetre els límits de l'educació com component estructural de l'acció educativa i advertir que no tot és educable ens obliga, en l'exercici de la funció educativa, a detectar les possibilitats educatives. En canvi, de vegades ens trobem amb una pretensió de solució en el marc de la impossibilitat educativa. És a dir, davant de qüestions controvertides, incòmodes, complexes, acaben apareixent càrregues de profunditat disfressades d'agents substitutius. Em refereixo a accions en nom de l'educació, qualificades alegrement d'educatives però que corresponen a altres pràctiques: a títol d'exemple, les medicacions massives, la contenció física, el tancament preventiu o el control exhaustiu. En definitiva, l'afirmació que l'educació és impossible acaba convertint-se en una contundent imposició: l'educació és possible... sí o sí.

Totes aquestes formes de posicionar-se davant l'impossible tenen marge de maniobra, obeeixen a posicions epistemològiques respecte de l'educació, però també a posicions polítiques respecte del paper de l'educació en les pràctiques educatives i socials, el lloc del discurs pedagògic en l'actualitat, així com la funció educativa, la posició del professional de l'educació i l'ètica del treball educatiu. En relació a aquests aspectes, i a títol d'exemple, assistim, d'una banda, a un panorama on en algunes institucions es plantegen tractaments concebuts com a reeducacions i, de l'altra, més encara, a plantejar el treball educatiu en termes terapèutics en institucions amb un encàrrec fonamentalment educatiu. Aquesta manera de donar forma a les pràctiques corre el risc d'establir un punt de connexió que, en el fons, poc o gens beneficia ambdós camps. Produeix un

marc de confusió, una perillosa inclinació a buidar els discursos que sustenten les pràctiques, emergint el «tot s'hi val» si això respon a la demanda.

En parlar de les relacions entre disciplines convé poder discernir de quins llocs de relació parlem, en quins nivells es plantegen aquestes relacions, tenint en compte que tots aquests llocs, espais o nivells diferents aporten i estableixen tensions. L'important és que aquestes tensions promoguin converses que problematitzin els camps d'estudi i d'aplicació pràctica, revertint en la posada en marxa de models de treball en comú. Per descomptat, també en aquests llocs de relació hi pot haver perills. Per exemple, la supeditació d'uns discursos a uns altres, o la suma de disciplines amb la pretensió de què així es dona un major ventall de saber.

En molts casos, doncs, parlem de llocs comuns, de fronteres molt establertes, de fronteres difuminades, i fins i tot d'esborrament de les vores. No obstant això, parlem de discursos diferents, de titulacions formatives diferents, d'exercicis professionals diferents, de pràctiques diferents. És a dir, territoris diferents amb vores que diferencien, però també vores que posen en contacte (Frigerio, 2003). Aquesta vora, entenent-la com el que marca una distinció entre espais de continguts diferents, s'està configurant com espai?, o no hi està configurada, però vol ser-ho?

Possiblement, com en moltes ocasions, no es tracti ni d'establir fronteres infranquejables ni de contorns difusos, sinó d'habilitar espais comuns per exercir les funcions professionals en les diferents pràctiques. És a dir, venim de recórrer un llarg trajecte pensant en com habilitar les institucions en què ens desenvolupem per albergar i acollir els subjectes amb els que treballem. I entre aquests, als subjectes que vénen sovint catalogats com «fora de...». No obstant això, quin lloc habilitem per exercir la funció professional que ens és pròpia, quan observem que molts professionals estem «fora de...», deslocalitzats, desorientats a les pràctiques actuals? Sobretot, em refereixo a llocs per preguntar sobre aquest «no sé què fer» a què em referia abans, i per eradicar alguna cosa d'aquell «això és impossible».

En aquest sentit, François Dubet (2006) ens situa (als educadors socials i a altres) al voltant de les professions que treballen amb els altres en relació a la construcció d'una filiació simbòlica. Evidentment, des de llocs diferenciats i al voltant de qüestions diferents. Però en tots els contorns es traça, alguna cosa d'un treball *en relació a allò diferent* (en tant que cada acte es planteja com únic), *en relació a la diferència* (com element inevitablement humà) i en relació al diferent (en tant un treball amb el subjecte). Així, «*los oficios del borde son en cierta medida lo que podríamos llamar oficios del frente. Es decir, los que ponen en juego no solo un saber sino una postura frente al otro*» (Frigerio, 2006: 12; citant Diker).

Sobre aquesta qüestió, l'educació sempre ha tingut un problema pel que fa al fet d'acollir aquest altre diferent, com fer lloc la diferència, com contemplar la diferència en tant que inherent a la pràctica educativa. Si prenem la implantació dels sistemes educatius com una referència en termes fundacionals<sup>122</sup>, podem notar com l'escola neix sota paràmetres d'homogeneïtzació. Per tant, l'aparició en escena de la diferència comporta la consideració inicial de la parella nosaltres-ells, en què **allò diferent, el diferent, la diferència** es contempla en format de classificació, trets, atributs o característiques que separen aquesta parella. És a dir, com si el punt de partida fora que no tots són diferents, sinó que n'hi ha uns que són iguals que nosaltres, i altres que són diferents de nosaltres (Skliar, 2007). I sembla que cal lluitar contra això. De fet, tots estem en aquesta sèrie de tractar contínuament amb aquests significants que vénen a omplir, a ocupar aquest espai de la vora, això que incomoda però que sembla necessitar d'un dir i acompanyar-lo d'un pensar i d'un fer. En moltes ocasions, la barreja d'aquests tres elements ja ve donada, de manera que convindria repensar i refer en relació aquests significants que assenyalen la vora, o que vénen a nomenar la diferència: em refereixo a l'anormalitat, les necessitats educatives especials, la diversitat; o en relació a fer, l'adaptació, la integració o, recentment, la inclusió. Referent a això, assenjala Carlos Skliar (*op. cit.*) que, sovint, el mateix sistema que exclou és el que pretén incloure.

Sens dubte, tots acollim més o menys aquests conceptes i intentem fer. Uns per situar-los al centre de les seves pràctiques, altres per intercanviar-los per aquells ja obsolets, altres per criticar-los. Tots, en definitiva, per batallar amb ells. Veiem les dificultats, palpem algunes incoherències, però malgrat tot això, tornem-hi! Són difícils de descartar: per què? Què vénen a sostenir? Vénen a omplir, a ocupar el buit que provoca el treball, la relació amb l'altre?

En aquesta línia de la incertesa, sempre m'he preguntat per què hi ha experiències educatives, experiències institucionals de treball amb els altres, que mostren un notable èxit respecte de les seves finalitats, que propugnen un marc teòric sòlid, que escometen les vicissituds a què els convoca la pràctica amb un exercici de reflexió sobre la posició professional, sobre la importància dels continguts del que es proposa, que allotgen la possibilitat de fer emergir un subjecte allà on el que es presenta és un estigma, que es presten a establir connexions amb altres discursos, amb altres pràctiques i amb altres professionals, però que, en canvi, acaben oblidades, o són poc conegudes, o fins i tot són titllades de moure's en el magma teòric però no en la pràctica real. M'estic referint a pràctiques molt concretes, amb noms i cognoms.

---

122. Utilitzem aquí el tret fundacional dels sistemes educatius en termes pedagògics. És a dir, una fita en relació a la posada en marxa d'una sistematització i organització d'actes de transmissió cultural i d'aprenentatges.

Per exemple, i només per citar-ne algunes: l'escola per a nens psicòtics a Bonneuil-sur-Marne de la ja esmentada Maud Mannoni, obrint bretxes de tot tipus amb l'exterior de la institució; el centre d'observació per a nens inadaptats de la regió de Lille, on Fernand Deligny defensa que l'educador és aquell que no sap les necessitats dels nens; l'experiència d'Antenne 110 amb les aportacions d'Antonio di Ciaccia i les possibilitats de la destitució professional; l'escola de Maria Montessori, on l'experiència és una cosa que un va trobant perquè hi ha un adult que li procura espais; la institució Oberhollabrunn d'August Aichhorn, oferint un clima institucional que permeti fer emergir el subjecte allà on la societat només veia joves delinqüents; la comunitat de Baumgarten de Siegfried Bernfeld, on l'autoritat de l'educador havia de passar per una autoritat respecte del seu saber com educador; l'escola ortogenèsica de Bruno Bettelheim, etc.

I fins i tot aportacions més recents, com la d'Insercoop en el camp de la incorporació laboral i professional d'adolescents i joves; el treball d'assessorament respecte del treball entre disciplines de la Fundació Nou Barris en els CRAE; el treball conjunt entre educadors, mestres i clínics en la Institució Balmes; la posada en marxa de treballs en xarxa vinculats a la comunitat, d'Interxarxes; o inclús, maneres extraordinàries d'establir un llaç social consistent dels alumnes d'una escola marginal dels EUA al llibre, i després pel·lícula, *Diarios de la calle*.

*En fi, segurament* i afortunadament, no són ni perfectes ni ideals, però tot i ser experiències escrites i projectades se solen quedar en meres anècdotes, o com a molt, i també afortunadament, són experiències adoptades per algun altre equip, passant a ser també exemples comptats.

Poden ser diverses les hipòtesis per la no-propagació d'aquestes experiències:

- a) Són vàlides com a experiències úniques, però no són transportables. Tenen sentit únicament en el lloc on es donen.
- b) En relació a l'anterior, és possible que estiguin fonamentades en desitjos particulars i, això, no es transmet així com així.
- c) Pot ser, també, que quan apareix la gestió institucional a gran escala apaga els desitjos posats en les pràctiques institucionals.
- d) En realitat, s'explica l'ideal, però tenen els mateixos problemes que la resta de les institucions que es dediquen al mateix.
- e) Són *outsiders* que, en no utilitzar el mateix codi que els discursos hegemònics quedaran sempre al marge, o seran poc tinguts en compte.

Podríem, segurament, aportar moltes més hipòtesis, però, com a punt de partida, considero que en l'estudi d'aquestes anomalies institucionals resideix un acte de rebel·lia i de resistència davant l'inexorable de certs discursos hegemònics en aquest camp de la vora. Sense deixar de reivindicar polítiques comunes respecte de l'atenció en el camp de l'educació, tampoc cal deixar caure la responsabilitat particular respecte de l'exercici de la funció professional, i dins de la professionalitat també resideix el dir, el pensar i el fer referent a les dificultats actuals.

És per això que aquest panorama convoca a prendre diferents opcions: el lament i la queixa sobre el que s'hauria d'haver fet i no es va fer; el total assentiment als discursos imperants al voltant de què les coses no són com abans i que els nens i els adolescents «vénen» diferents; la incorporació incessant i indiscriminada de solucions immediates als problemes educatius; o bé (referint-nos més concretament al camp educatiu), des del discurs pedagògic, en connexió, interrogació i conversa amb altres disciplines, apostar per noves maneres de fer en educació, on es renovi el vincle amb el saber de l'educador, es consideri i es faci visible el subjecte de l'educació, i on es recobri el valor dels continguts culturals. Una aposta que requereix inventar (i reinventar).

Una tasca que requereix posicionaments epistemològics clars i, en certs aspectes, innovadors; que demana l'anàlisi de l'actualitat i la lectura exhaustiva dels canvis i de les noves configuracions socials; que necessita revisar les aportacions pedagògiques d'anteriors èpoques per entendre el present i obrir escaletes de futur; que analitzi el paper que exerceix actualment l'educació; que aposti per la invenció i la innovació de nous models de treball educatiu tenint en compte, sobretot, la població amb més càrrega de futur: la infància i l'adolescència; i que contempli la posició de l'educador, els drets socials del subjecte de l'educació i els continguts culturals de la transmissió educativa.

Un breu assenyalament respecte d'aquests continguts educatius. Aquests, són, en molts moments, els que més se'n ressenten quan apareixen dificultats. Si bé no tot es pot transmetre, necessitem retallades d'allò cultural i no tant retallades del que ja s'ha retallat. Els continguts educatius suposen un *plus*, de manera que partir d'un *minus* quan es tracta del diferent acaba concretant-se en l'eliminació de continguts, en adequacions poc adequades, en adaptacions a la baixa, etc.

La recerca de noves perspectives en el treball educatiu comporta el sorgiment constant de noves preguntes, de nous interrogants, i d'assumpció de noves ignoràncies. L'educació, com a impossible, permet diferents trobades amb el saber. Un saber que es construeix, es de-construeix, es re-construeix..., i és aquí on s'incorporen les aportacions entre disciplines. Unes aportacions que no obturen l'anterior, sinó que reobren horitzons amb la vista posada a cavall

entre allò antic i allò esdevenidor. Parlar d'educació té aquestes coses: l'aposta pel futur que no coneixem i la recuperació del passat sobre el que s'ha construït un saber. Entreteixir aquests temps és tasca àrdua, i més, si encara és possible, en els temps actuals, en la instantaneïtat que ens recorre i en les apostes sobre segur. En definitiva, es tracta de seguir treballant contra l'inexorable, admetent el punt de partida de la impossibilitat.

## Bibliografia

- Aichhorn, A.** (2006), *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z.** (2003), *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- (2007), *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- (2008), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Brignoni, S.; Esebagg, G.** (2002), «Algunes reflexions sobre salut mental i educació», *Quaderns d'Educació Social*, n. 2, 25-31. CEESC.
- Castel, R.** (2010), *La discriminación negativa. ¿Ciudadanos o indígenas?* Barcelona: Hacer Editorial.
- ; **Rendueles, G.; Donzelot, J.; Álvarez-Uría, F.** (2006), *Pensar y resistir: la sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Dubet, F.** (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S.** (1992), *El malestar en la cultura. Obras completas*, vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G.** (2003), «Hacer del borde el comienzo de un espacio», en DD.AA., *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Noveduc - Fundación CEM.
- (2004), «Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso», en A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi, D. Sticotti, *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal - CePa.
- Kant, I.** (1983), *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lajonquière, L. de** (1999), *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mannoni, M.** (1983), *La educación imposible*. Mèxic: Siglo XXI.
- Meirieu, Ph.** (2000), *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, C.** (2007), *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Touraine, A.** (2005), *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Žižek, S.** (2007), *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.
- (2009), *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.



## Capítol XI

### **El vincle educatiu com eix de les pràctiques en educació social**

Hannah Arendt ([1954] 2003: 279 i ss.) enuncia tres supòsits bàsics per referir-se a alguns aspectes a considerar respecte de les crisis educatives. El **primer** el relaciona de manera directa amb la pèrdua d'autoritat a la cadena generacional<sup>123</sup> entre adults i nens, destacant com a resultat nens «lliurats a si mateixos» sense un referent adult, que sembla tan sols «[...] *decir [al niño] que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor*». Un **segon supòsit** afegeix a aquesta pèrdua d'autoritat i a l'abandó dels nens a les seves pròpies possibilitats, una altra pèrdua: «*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*». I un **tercer**, centrat en dues substitucions clau en els processos educatius: una, l'intercanvi de l'«aprendre pel fer», amb una intenció d'anar desterrant l'adquisició de coneixements i anar reemplaçant-lo per l'ensenyament de l'«art de viure» o de les habilitats per relacionar-se; i una segona basada en el «relleu del treball pel joc», on es pot aprendre jugant.

Així, aquests tres supòsits d'Arendt ens indiquen altres tantes apreciacions respecte del treball que ens convoca. En primer lloc, l'espai actual de les relacions intergeneracionals, les noves (i velles) formes de la cadena generacional i les recerques al voltant del lloc de l'autoritat respecte de les responsabilitats educatives. Un tema aquest que ens convoca a revisar els paràmetres de la filiació social, les construccions del llaç social i el paper de l'educatiu en les noves

---

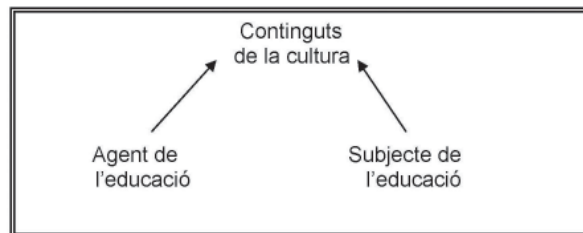
123. Sobre aquest tema S. Carli, «La infancia como construcción social» a S. Carli (1999); i S. Carli, «Malestar y transmisión cultural» a G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps.) (1999).

trames socials. Un panorama en què es dibuixa un segon lloc, el que es refereix, de manera més específica, al saber del que ocupa el lloc d'agent de l'educació, situat entre les aigües de l'encàrrec social en matèria educativa i social i els desafiaments i responsabilitats que emanen de la seva ocupació professional. Finalment, un tercer lloc emmarcat al voltant de les referències concretes al contingut de les transmissions educatives, una mena de reqüestionament dels retalls educatius respecte dels béns culturals.

Tres llocs que interroguen sobre els escenaris educatius actuals. Pel que el motiu de reunir-los en aquests materials resideix en la intenció d'oferir una mirada que reobri les possibilitats d'establir un nou contracte pedagògic respecte de les pràctiques educatives.

L'eix que ens pot permetre un enfocament diferent de les pràctiques educatives i socials, que superi els condicionants històrics, és la recreació, el redescobriments, la reinvençió del vincle educatiu. De manera més precisa hauríem de referir-nos a la generació perseverant de vincles educatius. Un plural que l'allunya de certa estabilitat, que el sumeix en un persistent requeriment per la possibilitat d'emergència dels actes educatius. Un plural també que garanteix la particularitat i les subjectivitats implicades en aquests actes, evadint tant els perfils personals dels agents com els indicadors caracterials dels subjectes. En definitiva, un plural que cita les aventures d'educar, a l'encontre de la incertesa, a la gesta d'allò fugaç però que, sens dubte, opera com a marca.

Núñez (2003a, 2003b), partint de les aportacions d'Herbart ([1806] 1983) configura un triangle sense base (quadre n. 1) on els tres vèrtexs corresponen al subjecte de l'educació, l'agent de l'educació i a la cultura.



Quadre n. 1

Aquest esquema permet replantejar el vincle educatiu possibilitant l'accés del subjecte de l'educació a la cultura, a l'actualitat d'època, i col·locant l'agent de l'educació com transmissor de recursos culturals amb valor social. La manca de base posa de manifest que l'acció educativa ha de comptar amb

l'element mediador de la cultura, per evitar, precisament, una relació personal buida de contingut. El vincle educatiu és considerat, doncs, l'articulador d'un model educatiu que aporta noves mirades sobre l'educació al nostre temps. Arribats a aquest punt convé rescatar les idees de Johann Friedrich Herbart, qui en la seva obra *Pedagogia general* (1806) ja anticipava que en la configuració d'aquest triangle cobrava especial importància assenyalar un tercer element que mantingués ocupats tant a l'agent com al subjecte. S'està referint al saber sobre la cultura, als béns culturals i socials que una societat oferta al subjecte de l'educació. Així doncs, tenim un vèrtex d'aquest triangle simbòlic (l'agent) ocupat en el vèrtex de la cultura, del saber, per a què el vèrtex que correspon al subjecte s'ocupi, a la vegada, d'aprehendre allò cultural. Per què no es tanca aquest triangle unint agent i subjecte? Perquè allò que separa, uneix. O el que és el mateix, el que actua com una separació esdevé unió en un altre lloc. La cultura actua en l'acte educatiu com a lloc de trobada, allà on se signifiquen els aprenentatges, on cobren forma i on el subjecte més endavant els resignificarà, els modelarà, els canviarà o, si és possible, fins i tot els rebutjarà.

Aquesta separació a què al·ludia es torna fonamental en parlar del vincle educatiu, ja que és una separació ordida al voltant del saber, perquè si obviem aquesta relació ternària el que apareix és una relació simètrica *tu a tu* entre l'agent i el subjecte, sense res que hi faci de mediador. I si parlem d'educació hem de considerar que és una activitat asimètrica on s'ensenya i s'aprèn, on es transmet i s'adquireix.

En referir-nos abans a la generació del vincle educatiu ja es podia albirar una important qüestió: el vincle educatiu no ve donat, s'ha de construir, requereix un treball de transmissió per part de l'agent i d'un treball, també, d'apropiació, d'adquisició per part del subjecte de l'educació. El parell transmissió-adquisició dóna lloc a una trobada, o millor, possibilita un lloc de trobada. Un lloc comú on es resignifiquen aquests treballs. Aquest lloc no és altre que la cultura, el patrimoni cultural, en definitiva, el món que acull a qui arriba. És per aquest motiu que podem parlar, des de pressupostos pedagògics, de considerar la transmissió educativa com la tasca que habilita el subjecte a convertir-se en hereu del llegat, del patrimoni, cultural i social. D'aquesta manera és com podem considerar que l'educació té una funció filiadora amb allò social, en tant que promou un llaç i, per tant, pensar així el vincle educatiu com una de les formes de vincle social (Tizio, 2003).

Això, que a primera vista ens procura un marc més o menys recognoscible en les institucions i en l'exercici de les funcions educatives, requereix una mirada que habiliti una relació particular entre aquests tres elements que configu-

ren el vincle educatiu: l'agent, el subjecte i la cultura. És a dir, tan important és assenyalar la seva existència, com construir una relació entre ells, indicant les configuracions i les condicions prèvies perquè es produeixi aquest vincle amb els marcs institucionals concrets i amb cada subjecte en particular.

El relleu d'aquesta construcció es manifesta si sotmetem el triangle herbartià a una comparació amb propostes més habituals en els contextos institucionals de l'educació social. La primera proposta es refereix a considerar el vincle educatiu un vincle afectiu (quadre n. 2).



Quadre n. 2

A partir d'aquest diagrama podem observar com la relació que es proposa amb l'establiment de vincles afectius suposa deixar l'educació en mans de, com assenyàvem, un *tête à tête* simètric; deixen d'existir els continguts que permetin una transmissió educativa. En efecte, en el treball que es duu a terme a qual-sevol institució els afectes existeixen. Això suposa limitar l'acció educativa a les construccions afectives dels subjectes? Condiciona la creació, o no, de vincles afectius la possibilitat de creació de vincles educatius? Com s'hauria d'entendre l'afectivitat, llavors, en el marc institucional en el camp de l'educació social?

L'afecte, igual que l'interès o el respecte, no es traspasa amb coordenades protocol·làries o tècniques socioemocionals, sinó que requereix elements intermediaris: quina millor mostra d'afecte que traspassar i transferir la cultura? Quina millor prova que demostrar l'interès per l'educació del subjecte, assumint les responsabilitats que se'n deriven? Quin millor senyal d'aquesta estima que ensenyar-li els secrets de les lectures, la música o les arts? Sens dubte, l'obcecació per crear i mantenir un vincle afectiu pot distreure l'educador de l'exercici relatiu a la seva funció educativa. Aquesta advertència ja la manifestava Herbart (*op. cit.*: 41) en enunciar el seu «no educar massa» en referir-se a les bones intencions preteses per aquells que «veuen bones obres on un altre no reconeix sinó mals».

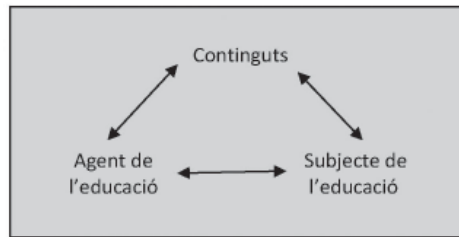
Aquestes paraules d'Herbart i el diagrama del quadre n. 2 ens dirigeixen a considerar una altra significació destacable en algunes pràctiques de l'educació social. Ens referim a les relacions d'ajuda com un dels eixos de desplegament de l'acció educativa. Aquesta relació d'ajuda és, sens dubte, la més referenciada en les pràctiques actuals d'educació social. Més encara, si els significants contempo-

ranis que l'acompanyen parlen de resiliència, empoderament o empatia, ja sigui per referir-se a la finalitat educativa o als mitjans i tècniques per fer-la possible.

La relació d'ajuda «*es basa en una relació interpersonal que es pot donar entre conseller-client, educador-educand, entre mare-filla, terapeuta-pacient, etc. Sorgeix a partir de què hi hagi una persona amb experiència, formació i qualitats perquè pugui ajudar-ne una altra amb dificultats*» (Panchón, 1998: 148). S'estableix, doncs, aquesta relació d'ajuda amb la finalitat que el subjecte «*arribi a tenir una comprensió més àmplia del seu món (intern i extern) i dels seus conflictes, amb l'objectiu de poder-los elaborar*» (*op. cit.*: 150). El substrat teòric de la relació d'ajuda es troba en les teories de Rogers i Carkhuff, representants dels corrents psicològics humanistes de la no-directivitat, l'enfocament de la psicoteràpia centrada en la persona, el *counseling* i l'escolta activa. La translació que s'efectua al camp educatiu en general, i al camp de l'acció social i educativa en particular, suposa principalment deslligar l'educació del seu component d'intencionalitat. És a dir, es planteja aquesta relació d'ajuda en termes de procurar una relació (personal) educador-educand que produeixi efectes educatius (o no).

El camp de l'educació social en sentit ampli és propici a recórrer a la relació d'ajuda com fonament de l'acció social i educativa que proposa. El perquè d'aquesta tendència rau en diverses qüestions, tot i que en aquest moment només podem aventurar-nos a anticipar alguns elements que permetin posteriors indagacions: els propis orígens de les pràctiques i institucions d'educació social i la seva vinculació al treball social, les concepcions filantròpiques d'auxili i socors al pobre, les confusions pedagògiques al voltant de les finalitats i els continguts educatius, l'acceptació acrítica de conceptes provinents d'altres disciplines, la psicologització del discurs educatiu, el declivi de la funció adulta..., sigui com sigui, el cert és que assistim a plantejaments que circumscriuen l'acció educativa a la relació d'ajuda d'allò que s'avalua com necessitat. Per tant, la instauració de vincles educatius no es pot llegir en termes de relació d'ajuda, fonamentalment perquè tenyeix la funció educativa de certs aspectes de totalitat en establir els ordres subjectiu i social del subjecte com camps de l'educació, dotant així a la acció «educativa» (en realitat, d'ajuda) d'una «*ficció d'omnipotència*» (Wyneken; 1927: 55).

Finalment, destacar una altra proposta de conceptualització de la relació educativa (quadre n. 3):



Quadre n. 3

Com es pot observar, la diferència fonamental rau en l'aparició de la base triangular. Aquest diagrama de vegades és presentat com la síntesi perfecta per unir la proposta herbartiana del vincle educatiu i la relació afectiva-d'ajuda que hem mostrat. Ara bé, les síntesis que intenten oferir un cert marc de consens poden arribar a provocar, si és possible, més confusió en relació a la conceptualització de l'acte educatiu.

En el rerefons d'aquesta consideració es troben les aportacions de Coll (1990, 1991, 1994) sobre el triangle interactiu i l'anàlisi de la interactivitat. La concepció constructivista de l'aprenentatge consisteix «en un procés de construcció de significats i d'atribució de sentits en què la responsabilitat última correspon a l'alumne» on «la influència educativa s'ha d'entendre com l'ajuda prestada a l'activitat constructivista de l'alumne» (Coll, 1994: 21-22). Des d'aquesta perspectiva, els processos de construcció de significats i les atribucions de sentit necessiten les interrelacions que es puguin establir entre els tres vèrtexs del triangle, vehiculades mitjançant els conceptes d'interactivitat i d'ajuda pedagògica. Si bé la interactivitat és entesa respecte de l'articulació entre els tres elements, aquesta es planteja com producte d'una construcció que parteix de les aportacions tant de l'agent com del subjecte, «amb el conjunt d'actuacions d'uns i altres, és a dir, amb el que fan i el que diuen tots els participants» (op. cit.: 26). L'accent, llavors, es col·loca en un procés conjunt de construcció de coneixement al voltant de les activitats proposades. D'altra banda, l'ajut pedagògic que es planteja es concep com un procés de promoció d'aprenentatges significatius i funcionals, tot i que el procés de construcció del coneixement cau del costat del subjecte.

El constructivisme, com teoria dels processos d'ensenyament i aprenentatge, ha trobat a l'escola un lloc propici per desenvolupar les seves formulacions<sup>124</sup>. De tota manera, la seva gran influència en el panorama pedagògic dels

124. El sistema educatiu espanyol actual (entre altres) es construeix a partir de les formulacions constructivistes; tant la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 d'octubre, com les posteriors Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002, de 23 de desembre, i la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de maig.

anys 80 i 90 a Espanya va traspasar els murs escolars, i les aproximacions inicials a les concepcions pedagògiques de l'educació social són deutores, en gran part, de les seves aportacions: la imatge d'un agent que ha d'aprendre del saber del subjecte, les preguntes del tipus *què vols que t'ensenyi?*, la consideració que construir coneixements dotava l'educació d'una pàtina de renovació pedagògica i s'allunyava, potser per sempre, de conceptes tan pedagògics com l'adquisició, la instrucció, la disciplina, la transmissió. En definitiva, el triangle interactiu del constructivisme anima a l'entreteniment conjunt entre agent i subjecte. Bé és cert que els continguts hi són presents, però més aviat apareixen com «el convidat de pedra» a l'espera de ser construïts, en una mena de començar de nou cada vegada.

En el cas de l'educació social aquesta fórmula serveix per explicar la dimensió assistencial de l'encàrrec, reunint educació i atenció, però també, en certa manera, respon a la necessitat de col·locar sota els mateixos paràmetres les accions educatives i les relacions personals.

Hem recorregut i revisitat diferents formes d'entendre l'acte educatiu. No obstant això, tornem al principi per reprendre les paraules de Hannah Arendt respecte dels llocs on resignificar, actualment, les propostes de generació de vincles educatius en les pràctiques de l'educació social.

Assenyalàvem un primer lloc respecte de les relacions intergeneracionals. Un lloc de convocatòria a establir noves recerques i propiciar noves trobades amb les responsabilitats adultes sota codis educatius. En aquesta comesa, la proposta de vincle educatiu, basada en l'articulació asimètrica de la feina de transmissió de l'agent i el treball d'adquisició del subjecte en el lloc comú de la cultura, convoca els equips educatius a una profunda anàlisi de les seves atribucions, de les seves responsabilitats tant educatives com socials i a dotar-se d'elements de reflexió que els apropin a les exigències que allò social imposa per no deixar, tal com Arendt (2003) i Zambrano (2002) plantegen, els subjectes lliurats a si mateixos. En la construcció de vincle social (també entre generacions) l'educació juga un paper, i si des de les pràctiques socioeducatives s'ha disposat que l'educació formi part de les seves responsabilitats, el repte és incorporar pressupostos pedagògics que garanteixin l'accés al món dels subjectes atesos, ja que establir vincles educatius és exercir la responsabilitat que comporta la funció educativa.

Pel que fa al lloc de l'agent de l'educació, aquest es troba en disposició de fer un pas més enllà en la seva consideració professional respecte del paper que juga entre l'encàrrec que rep i la lectura que en fa. Convé reclamar una disposició a la lectura crítica, però també a la lectura responsable d'aquest encàrrec.

És a dir, establir els mecanismes necessaris (supervisions, formacions, grups de discussió i reflexió...) per renovar el contracte pedagògic, per interrogar la funció educativa i els efectes que produeix, i per ocupar una posició ètica en la construcció de projectes educatius que vinculin el subjecte amb la cultura. El repte, sens dubte, és que l'educador social adquireixi el compromís d'ocupar el lloc d'agent transmissor, coneixedor i dipositari d'un saber cultural, legítimat per l'halo de la responsabilitat adulta, i que carregui aquesta transmissió amb el desig que el subjecte s'apropriï d'aquest saber.

Finalment, el qüestionament dels retalls respecte dels béns culturals. Pot ser no corren bons temps per a la pedagogia. Possiblement, això ha estat sempre així. Ara bé, estar causats per la cultura significa valorar la possibilitat de transmetre, de manera que s'hagi de poder assumir la responsabilitat de proporcionar els continguts que permetin al subjecte vincular-se amb la cultura, aprendre més enllà de què sigui feliç, tingui una alta autoestima o empatitzi. En definitiva, obrir-li l'accés a múltiples trajectes que ell, només ell, podrà recórrer.

En síntesi i per acabar, destacar la necessitat de sustentar el passatge proposat des d'un nucli orientador de les pràctiques en l'educació social basat en la utilització «educativa» de la vida quotidiana i de les relacions d'ajuda, fins a un nucli teòric fonamentat en la generació de vincles educatius. Un canvi, doncs, d'orientació sostingut en les convocatòries dels nous temps. Sens dubte uns temps i uns espais socials, les d'aquest nou segle, que disten dels temps i dels espais del món dels anys noranta del segle xx. Tal com assenyala Joel de Rosnay (citada a Cebrián; 1998: 45 i ss.), el món de final del segle xx es debatia entre el costum històric d'un ús de les tecnologies de substitució, «*tècniques que se succeeixen unes a les altres de forma lineal en el temps*» (op. cit.: 45), i la utilització de tecnologies d'integració «*com a fruit de la convergència de diverses d'aquelles i, lluny de produir un pas més en l'evolució del sistema, en modifiquen substancialment el conjunt*» (ibíd.). Aquest panorama, no només des d'una perspectiva tecnològica sinó també política i social, és ja el món que es dibuixa en aquestes primeres dècades del segle XXI. Un canvi de món que requereix ser contemplat, per descomptat, i de manera central, donant compte dels canvis pedagògics. Encara que també requereix, més enllà d'aquestes qüestions estrictament pedagògiques, una redefinició per a un món nou. Així és com els plantejaments educatius afrontaran els reptes de donar instruments culturals i socials per què els subjectes de l'educació social puguin accedir i circular en el món actual.



## Bibliografia

**Arendt, H.** ([1954] 2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

**Carli, S.** (1999), «La infancia como construcción social», en S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

**Cebrián, J.L.** (1998), *La red*. Madrid: Taurus.

**Coll, C.** (1990), «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

— (1991), *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

— (1994), «El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar», *Tecnología y Comunicación Educativa*, n. 24, juliol-setembre, 3-29.

**Frigerio, G.; Poggi, M.; Korinfeld, D.** (comps.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

**Herbart, J.** ([1806] 1983), *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.

**Núñez, V.** (2003a), «El vínculo educativo, una modalidad fuerte de vínculo con la cultura, en el marco del dilema actual de las instituciones: invención o segregación». Conferència inèdita presentada dins del VII Stage de Formació Permanente del Instituto del Campo Freudiano.

— (2003b), «El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos», en J. García Molina (coord.), *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.

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

**Tizio, H.** (coord.) (2003), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

**Wyneken, G.** [1927], «Las antinomias centrales de la pedagogía», en L. Luzuriaga ([1955] 1968), *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.

**Zambrano, M.** (2002), *L'art de les mediacions. Textos pedagògics*. Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy. Barcelona: Publicacions de la UB.



## Capítol XII

### **Lectura, escriptura i educació social**

#### **12.1. Introducció**

Lectura, escriptura i educació social. Possiblement, una amplitud de continguts semblants a plantejar elements d'enllaç entre llegir, escriure i educar. No obstant això, la nostra intenció no rau en incidir en la mecànica dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la lectoescriptura o en la voluntat alfabetitzadora de col·lectius de població amb dificultats socials. Si més no, no principalment. Més aviat, l'interès s'ha situat precisament en els efectes socials, educatius i culturals de l'accés, la relació i el contacte amb la lectura i l'escriptura com drets culturals de la ciutadania. Aquest nucli d'aproximació a la temàtica desenvolupada, en diferents vessants, se sosté a partir de les aportacions de l'antropòloga francesa Michèle Petit. Un punt de partida vinculat a la possibilitat de treballar per produir les trobades que permetin el dret d'accés al social, a allò públic, mitjançant (i encara que pugui semblar paradoxal) l'accés a allò subjectiu, a l'íntim de l'exercici de llegir i escriure. I és aquí, en aquest treball d'accés, de posada en contacte, de recerca de llocs simbòlics per a la trobada, on situem el paper de l'educació social. Una funció, sens dubte, controvertida, poc explicitada en alguns aspectes, amb algunes paradoxes i contradiccions, amb dificultats i dubtes d'identitat, però, simultàniament, amb l'ímpetu d'allò nou, amb allò possibilitador del que no està excessivament sistematitzat o programat, amb el valor d'una pràctica en construcció.

Així doncs, lectura, escriptura i educació social a manera de triangulació possible que proporcioni elements d'anàlisi, de reflexió i d'acció a l'entorn de l'oportunitat d'armar un treball socioeducatiu al voltant de la lectura i l'escriptura, així com la introducció d'aquests aspectes en la formació de professionals, en aquest cas, de l'educació social. Per delinear aquest triangle, assenyalarem, breument, l'esbós dels seus vèrtexs, el sentit que hem pres per a cadascun, sent conscients de les seves múltiples interpretacions, usos i explicacions.

## 12.2. La lectura

Els diccionaris se centren, majoritàriament, en definir la lectura en el sentit diguem mecànic, en l'acte de llegir. És a dir, en funció de la interpretació i comprensió de la lletra escrita. Tanmateix, tal com hem assenyalat, el nostre interès resideix, sobretot, a explorar els efectes de la lectura, més enllà de l'acte de desxiframent (necessari, és clar) del signe. Per tant, de què parlem quan parlem de lectura. Una pregunta que Montes (2007: 28) es contesta en un sentit que ens permet acostar-nos a la configuració d'aquest primer vèrtex: «*Leer es básicamente —en su “grado cero”, digamos— adoptar la posición de lector*». De manera que la lectura incorpora no només l'acte de llegir sinó, també «*retirarse un poco frente a lo que nos intriga, nos provoca y desconcierta, y desde allí, desde ese retiro, recoger indicios y construir sentido [...] No podemos tratar con lo otro ni con nosotros mismos sin construir significaciones*» (*ibidem*). Aquesta posició de lector, doncs, incorpora l'exercici de la construcció de sentits, de significacions que permeten atrapar la singularitat de l'acte de llegir i de convertir-lo en una experiència. És a dir, en l'experiència de la lectura o la lectura com a experiència (Larrosa, 2003), indicant que l'experiència és allò que ens passa, allò que ens travessa. I que, per tant, «*[...] a ese lector que solo comprende o que solo quiere comprender, no le pasa nada. [...] Si es así, no siempre leer es comprender, o no solo leer es comprender*» (Larrosa, 2010: 10). Per tant, la lectura abandona el territori exclusiu de la comprensió per endinsar-se en enclavaments possiblement molt menys consistents o, si més no, més proclius a què passi alguna cosa imprevista, imprevisible i insospitada.

La lectura, circumscrita a les qüestions que hem anat plantejant, suposa llavors un exercici constant de trobades que faculden acostaments a qüestions que requereixen mirades allunyades, des d'un altre lloc, des d'un altre punt de vista. És per això que es torna impensable exercir l'acció de la lectura sense la trobada amb un altre que llegeix i que, per tant, s'autoritza a recórrer aquests trajectes erràtics, allunyats de la immediatesa, del proper o del pròxim. Si bé, com molt bé assenyalava Petit, «la lectura es algo que se nos escapa» (2001: 29), la construcció de sentits i d'experiències situa un eix fonamental en aquesta triangulació que hem inventat per propiciar possibilitats de construcció de *subjectes en el món* (Arendt, 2003), és a dir, en la cultura.

### 12.3. L'escriptura

Si, en un inici, tracem una relació directa de l'acte d'escriure amb l'acte de llegir, en el qual comunament s'entén la lectura com un exercici d'interpretació, l'escriptura s'acostarà indefectiblement a la representació. Així és, l'escriptura s'ha assenyalat de manera habitual com una de les representacions del llenguatge, l'empremta de la paraula o la imatge de la memòria. L'escriptura, en termes generals, permet l'intercanvi comunicatiu i expressiu. Ara bé, tornant a l'objectiu inicial de situar tant la lectura com l'escriptura en termes d'efectes educatius, socials i culturals, aquesta també ha de poder ser presa com exercici de creació. És a dir, escriure, sens dubte, també suposa aventurar-se en la pràctica del llenguatge, en la barreja de les grafies, en el joc de les frases i fins i tot en l'entrenament de la còpia: «*Bajo el cobijo de las palabras de otro, de la sintaxis de otro, incluso del formato de otro, el sujeto que escribe se construye, imitándolo con una dedicación a otra persona más autorizada que la de él, copiándole su virtuosismo pero también su legitimidad*» (Penloup, citada per Petit, 2009: 227). La còpia del text, en efecte, és el primer contacte amb l'escriptura i, en ella, s'augura la possibilitat de brindar-se a una posterior creació, entesa com una pràctica cultural i, per tant, com una forma d'inscriure's al món.

Davant d'aquestes qüestions, potser, es torna inabastable assenyalat una sola manera d'entendre l'escriptura. El mateix acte d'escriure produeix i suscita múltiples i incalculables sentits, intuïcions i pensaments. No obstant això, el passar a l'acte d'escriure s'inscriu en el mateix ordre enigmàtic que l'assenyalat respecte de la lectura, no sabem per què llegim, com tampoc no sabem per què escrivim, però llegim i escrivim en tant que l'escriptura i la lectura ens permeten acostar-nos als escenaris socials i culturals propis d'allò humà.

### 12.4. L'educació social

El tercer vèrtex que ens interessa assenyalat és el que es refereix a la pràctica de l'educació social. Tradicionalment, en termes educatius, la lectura i l'escriptura s'han circumscrit als marcs de l'escola, formant part d'una pedagogia estrictament escolar. La projecció dels últims anys de les pràctiques d'educació social ha obert horitzons de treball socioeducatiu en àrees que, fins ara, han estat emmarcades al voltant de la institució escolar. Com assenyalàvem a les paraules d'introducció, mentre la institució escolar ha hegemonitzat l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, altres àmbits educatius s'han centrat en els processos d'alfabetització d'aquelles poblacions amb nul o escàs contacte escolar. Aquest

aspecte, al nostre entendre, també comporta una repercussió en la conformació de les pràctiques socioeducatives i socioculturals, així com en els propis processos de lectura i escriptura en l'exercici professional de l'educador social.

Ara bé, aquesta obertura de nous escenaris de treball socioeducatiu ha de contemplar els seus propis límits (al mateix temps que avança en les seves possibilitats) respecte del marc idoni per incorporar la lectura i l'escriptura en les pràctiques socioeducatives. En cap cas ens referim a què aquest aspecte no estigui incorporat a pràctiques i contextos concrets, sinó que l'interès està en incentivar mecanismes de reflexió que permetin una incorporació progressiva a altres sectors en què la seva contemplació sigui residual o en aquells altres en què la lectura i l'escriptura es defineixen com mitjans per assolir altres fins i no tant com elements de fort contingut cultural i educatiu en si mateixos. D'aquest últim aspecte, ens n'ocuparem en els paràgrafs finals d'aquest text, amb referència a la formació de professionals de l'educació social.

L'any 2007, els Col·legis Professionals d'Educadors i Educadores Socials aproven els Documents Professionalitzadors, concretats en la Definició d'Educació Social, el Catàleg de Funcions i Competències de l'educador social i el Codi Deontològic de la professió. Alguns dels aspectes subscrits són de gran interès per al treball que estem realitzant, en tant que suposen pilars fonamentals de la inscripció i desenvolupament de la lectura i l'escriptura en les pràctiques socioeducatives. El primer s'incardina en la pròpia definició proposada d'educació social, ja que l'èmfasi inicial es troba en considerar-la un dret de la ciutadania, amb la qual cosa la relació s'estableix de manera directa en la consideració de la lectura i l'escriptura com drets culturals de la ciutadania. Aquest element es precisa en l'esmentat catàleg de funcions i competències, on la primera de les funcions definides introdueix un camp de responsabilitat en relació a la «*transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura*» (ASEDES, 2007: 39). Sens dubte, considerem un pas endavant del col·lectiu l'aposta actual per conformar també a la professió d'educador social d'un component cultural dibuixat al voltant del seu caràcter pedagògic.

Aquesta mirada articuladora entre l'educació social, la lectura i l'escriptura és possible mentre es desplegui la possibilitat de l'esdeveniment imprevisible, incert i incalculable. És a dir, demanar que algú llegeixi no és tan sols un acte de paraula, sinó situar-lo en un altre lloc, el de l'oportunitat. Per tant, lectura i escriptura segueixen ocupant un cert lloc de centralitat en els processos educatius. Sens dubte amb altres paisatges, amb altres significacions i amb altres manifestacions. Ara bé, els subjectes del treball socioeducatiu podran transitar aquestes noves ofertes en la mesura que els agents educatius, socials i culturals considerin nous textos, nous formats, sense oblidar els vells llibres.

## **12.5. Llegir i escriure en l'educació social: efectes socials, educatius i culturals**

Conformat i disposat, doncs, el triangle que ens convoca, vegem les qüestions que hem volgut anar emmarcant, sempre amb la mirada dirigida cap a les obertures possibles que ens permetin seguir investigant en el territori traçat: llegir i escriure en l'educació social. Aquesta premissa, a manera de construcció inicial, comporta nodrir pedagògicament, cultural i social alguns dels elements que defineixen els models actuals d'educació social.

Tal com hem vist en l'anterior capítol, el vincle educatiu, com una de les formes de vincle social, no ve donat, s'ha de construir, requereix un treball de transmissió per part de l'educador i un treball, també, d'apropiació, d'adquisició per part del subjecte de l'educació. Aquesta parella basada en un treball mutu, de transmissió un i d'adquisició altre, possibilita un lloc de trobada, a la manera com ho planteja Michèle Petit, un lloc comú on es resignifiquen aquests treballs. Aquest lloc no és altre que la cultura, el patrimoni cultural, en definitiva, el món que acull a qui arriba. Per tant, la cultura actua en l'acte educatiu com a lloc de trobada, allà on se signifiquen els aprenentatges, on cobren forma i on el subjecte més endavant els resignificarà, els modelarà, els canviarà o, si és possible, fins i tot els rebutjarà. Per tant, en termes d'endinsament en els efectes socials, educatius i culturals de les pràctiques socioeducatives, el punt de partida és la dificultat inherent en el camp de l'educació social respecte de la introducció de la lectura i l'escriptura més enllà dels processos d'alfabetització. És a dir, vinculant la lectura i l'escriptura a processos de transmissió cultural més amplis que permetin la connexió de poblacions amb dificultats socials a les xarxes culturals i educatives.

La pregunta que ens incita a la reflexió se situa al voltant de quin és l'encàrrec de l'educador social respecte de la lectura i l'escriptura. El fet particular que en les pràctiques socioeducatives no hi hagi un currículum a la manera escolar suposa l'aparició d'un element a considerar: l'aportació particular del professional i/o de les institucions a aquesta transmissió de la lectura i l'escriptura. No ens podem oblidar que un important substrat dels continguts educatius té a veure amb l'exigència actual d'allò social. Si bé els agents educatius han de saber en què està fonamentada aquesta exigència, d'on prové, en què es concreta..., la major dificultat rau en com convertir aquesta exigència en continguts de valor social i cultural. Algunes preguntes envolten aquesta qüestió: quins són aquests continguts?, qui els tria?, en què es basen?, quins són els mínims? Cada moment històric ens convoca a re-formular, a recrear velles i noves preguntes que ens resituen en un punt de sortida per autoritzar a ensenyar, en

aquest cas, al segle XXI. Aquestes velles preguntes dels vells mestres, que han caigut en desús o romanen escrites en llibres que ja gairebé ningú revisita, ens recorden les qüestions que hem de seguir preguntant: què i per a què s'ensenya?, com i quan s'ensenya? (Moyano, 2010).

Convé aclarir que aquest treball de transmissió no es tracta només d'una transmissió simple i mecànica de continguts, sinó també d'una transmissió del desig de llegir i escriure. Sens dubte, una complexa tasca. I, no obstant això, una comesa constant, perseverant, que manté en tensió l'interès per la lectura i l'escriptura i el desig de l'educador per transmetre, per així procurar aquestes trobades que permetin al subjecte la construcció particular del seu propi món. En aquesta habilitació de trobades, la posició de l'educador requereix, fonamentalment, una autoritat basada en la responsabilitat. Aquest aspecte, de forta càrrega arendtiana, suposa, sobretot, autoritzar a assumir aquesta responsabilitat respecte de la transmissió de la lectura i l'escriptura. És a dir, proposar i proporcionar espais de seguretat, a la manera de Meirieu (1998), que permetin possibilitats de trobades amb significacions diverses respecte de la lectura. L'acte d'ensenyar implica un acte d'autoritat, i alhora, comporta un acte d'autorització. En aquest cas, d'un educador que s'autoritza a ensenyar. En aquest exercici d'autorització és possible la construcció d'una posició de lector (Montes, 2007) que ha accedit a recórrer camins incerts, enigmàtics, llunyans (Petit) que li permetin inscriure's en el món.

El nostre interès, tal com hem vingut indicant, se situa en els previs que permetin que els processos de transmissió de la lectura i l'escriptura siguin possibles, rescatant un dels aspectes comuns que, al nostre entendre, projecten possibilitats de treball socioeducatiu i sociocultural: la relació de l'educador amb la lectura i l'escriptura i, per extensió, la seva relació amb la cultura. El propòsit no és tant reivindicar un lloc de centralitat de l'educador en la relació educativa, com apuntar algunes consideracions relacionades amb la seva posició respecte de l'exercici de la transmissió cultural. En aquest sentit, es tracta de posar de manifest algun dels elements que permeten establir vincles educatius que, al seu torn, suposen connexions diverses, múltiples i heterogènies amb la cultura, amb allò social. Per tant, la transmissió de la lectura i l'escriptura apel·la a un treball per obrir espais i temps on el desig de llegir ocupi un lloc, on l'educador assumeixi una posició ètica respecte del seu propi desig d'educar per poder procurar trobades, fugint del convencionalisme propi referent a la importància de llegir, la necessitat de la lectura o l'aprenentatge sistemàtic del mètode lector. Sens dubte, això hi ha de ser, però no en el sentit finalista d'un objectiu educatiu, sinó més aviat com una plataforma de llançament cap a altres llocs, per ara, desconeguts pel subjecte.



I per tal que això succeeixi, o si més no s'entrevegi a l'escenari socioeducatiu, cal ubicar els subjectes de l'educació social més enllà de les construccions actuals referides a les seves característiques carencials, de risc o de dificultat, ubicar-los en un altre lloc, obrir un temps per a la lectura, per a l'escriptura, no sense dificultat, i procurar condicionar espais socials i culturals que apel·lin, també per aquests subjectes, a l'esforç que suposa llegir i a la proposta d'un bon text (Kohan, 2010).

## 12.6. Lectura i escriptura en la formació d'educadors socials

Els educadors no escriuen, podríem afirmar amb certa rotunditat. Però més enllà de constatar una realitat concreta, si ho analitzem amb detall ens adonarem que en realitat sí que escriuen. Tal com ens fa notar Rouzel, «L'escriptura dels educadors pren camins molt complexos: notes de servei, textos per als col·legues, diaris de connexió per als diferents torns, actes de reunions, escriptures de projectes, informes d'avaluació dels subjectes, avaluacions finals de projectes, etc.» (2005: XI)<sup>125</sup>. També hi ha casos d'educadors socials que escriuen les seves vivències quotidianes mitjançant diaris personals<sup>126</sup> i fins i tot *poemaris*<sup>127</sup>. Però cal tenir molt present que la professió D'EDUCADOR SOCIAL és relativament nova al nostre país, especialment si la comparem amb la seva història i desenvolupament en els països francòfons (amb més tradició en aquest camp d'acció social). Com que és una professió jove ens trobem amb poc saber produït de

125. Traducció pròpia de la llengua francesa.

126. Un cas clar és el de Jean Cartry (2004) a *Cahier du soir d'un éducateur*, París: Dunod, on l'autor diu: «Els fulls d'aquest quadern giren com la tardor d'una vida compartida amb nens i adolescents en situació de sofriment. [...] Està escrit com, al final d'una jornada de treball, buidant en tornar a casa un gran sac de fatigues i emocions. Escollir totes aquestes paraules tendres, colèriques, ansioses, culpables, alegres, desordenades, és intentar col·locar aquestes paraules en ordre i després en ruta cap a un lector desconegut i múltiple amb la voluntat de transferir el que marca totes les trobades humanes, amb el risc que suposa tota interpretació a través de l'exercici de la lectura» (pp. XI i XII). La traducció és pròpia.

127. Un exemple de poemari és el de Ventura Camacho, (2008) *Alas de insecto*, Granada: Alea Blanca. Es diu al pròleg del llibre: «Pero lo que interesa al lector será, a mi modo de ver, otra cosa: cómo llega un personaje de lo educativo al mundo de la literatura. Al igual que el escritor, también el educador social debe hacer una mirada interior y ver qué resuena en él al contactar con el sufrimiento ajeno. Fruto del contacto diario con ese sufrimiento, el amigo Ventura comenzó a dar forma a una especie de diario, un diario de trabajo en el que, en forma de relato, este educador anotaba momentos significativos de su relación con el menor que tenía a su cargo. Eran sus "historias residenciales" como él mismo las denominaba, historias que recogían, más allá de lo anecdótico, fragmentos de la vida del centro, y con los que, a veces sin darse cuenta, Ventura miraba de ir elaborando toda aquella gama de ansiedades y emociones que el educador social enfrenta en su tarea diaria con niños y niñas que se encuentran emocionalmente carenciados. Era esta su particular forma de poner un cierto orden al caos que uno llega a sentir cuando se pone delante de otro, el menor, con la pretensión de "ayudarlo", pero sin que haya sido invitado a tal empresa. Y ya se sabe lo que pasa cuando uno se dispone a entrar en una fiesta a la que no ha sido invitado...».

forma escrita, i molt menys produït pels mateixos educadors<sup>128</sup>. De fet, moltes vegades hem sentit que: «els educadors són un col·lectiu professional que no escriu», denominat de vegades com un col·lectiu àgraf. És cert que quan una professió és jove es troba en procés de construcció del seu saber, d'allò que li és propi i la defineix. Des d'aquesta òptica podem entendre que hi hagi un volum reduït de producció escrita (tot i que cada vegada són més els educadors i educadores que han passat a escriure sobre les seves pràctiques). Encara que aquesta és una de les principals causes de la manca de producció de saber en educació social, pensem que el fet de ser una professió essencialment actiuadora ens podria explicar altres motius d'aquesta dificultat. L'educador social s'ha considerat eminentment un professional de caràcter pràctic. És a dir, una professió fonamentada en el fer, per sobre d'altres consideracions, existint en el conglomerat professional una certa tendència a sostenir una posició controvertida de les relacions entre teoria i pràctica, el lloc de la reflexió sobre les pràctiques o la importància de funcions com la transmissió o la instrucció. Totes aquestes qüestions, en les que no ens aturarem, dibuixen una professió amb una forta càrrega de tradició oral, entesa com una tendència a transmetre el saber d'unes pràctiques específiques d'una figura professional a través de l'oralitat. Això no ha significat una renúncia a l'escriptura i la socialització del coneixement a través de la lletra escrita, sinó a establir una mena de llaç de continuïtat entre pràctica, acció i parla.

Si entenem que en el desenvolupament professional és necessari promoure la reflexió, també l'escripta, cobra, encara, major importància, l'interès per l'aparició, cura i promoció de la lectura i de l'escriptura en la formació d'aquests professionals. Un objectiu que es vincula a la transmissió del que Puiggrós i Gagliano defineixen com «sabers socials necessaris».

Des de la nostra perspectiva, hi ha dos nivells diferenciats de producció de saber al camp professional dels educadors socials. Un primer nivell és el que busca la immediatesa, la resolució de problemes que són normalment urgents (no en va, diem que l'educador es dedica molt a «apagar focs» i poc a «fer prevenció»). L'altre nivell se centra en la construcció de la professió. Aquesta última via té un plantejament molt més a llarg termini i ha de servir per dotar la professió d'un saber compartit entre tots els educadors socials.

En tot aquest assumpte juga un paper important l'escriptura. La nostra és una societat que es fonamenta en la grafia però, en canvi, el col·lectiu d'educadors no sempre té disponibilitat ni temps per plasmar en format escrit els seus mètodes, les seves reflexions, els seus descobriments en general, sobre allò que sap fer en la seva professió. De forma paradoxal ens adonem que precisa-

---

128. En molts casos és l'Acadèmia qui escriu, i en ocasions molt allunyada de la Pedagogia.

ment en la tasca quotidiana de l'educador la redacció d'informes, les anotacions d'observacions, l'elaboració de programes educatius individuals..., ocupen un espai molt important. Ens trobem, doncs, amb una situació en la qual els educadors en exercici professional escriuen (instrumentalment i metodològicament perquè és necessari i forma part del seu encàrrec professional), però costa molt més que ho facin després de la feina, en un exercici de construcció col·lectiva del saber que serveix també per construir la professió. Un saber que ha d'abraçar aspectes tan diversos com les estratègies que utilitza en la seva tasca quotidiana, la metodologia per dur a terme una observació, com ho fa per establir vincles amb els subjectes en qui intervé sense que afecti excessivament la seva persona, com descodifica la informació no verbal que l'altre constantment li envia demanant-li respostes clares, etc. Aquesta activitat d'escriptura en l'espai professional es fa patent en les paraules d'aquesta educadora: «*Aquí tenim molts escrits, moltes coses per llegir. És veritat que escrivim molt (sobre els subjectes amb els que treballem). Hi ha el diari que anem omplint cada dia en cada torn, les memòries de curs, els informes individuals de valoració, el projecte educatiu de centre...*» (Riffault, 1999: 54)<sup>129</sup>. Podem constatar aquest nivell de producció instrumental, però això també serveix per reafirmar que hi ha una escissió entre aquest escriure en situació professional i el fer d'aquests escrits professionals un cos de sabers compartits amb la resta de col·legues de la professió.

En altres col·lectius professionals aquest saber circula amb molta més fluïdesa. Un exemple és el dels metges. Quan un professional de la medicina descobreix una nova forma de curar una determinada malaltia o bé una tècnica nova per dur a terme una difícil operació, el saber corresponent a aquests avenços circula a una velocitat considerable. Aquesta circulació té lloc a través de les sessions clíniques, els congressos i seminaris, les revistes especialitzades i els milers de pàgines webs que hi ha a Internet sobre aspectes generals i específics de la medicina i els seus sabers. Què passa amb el col·lectiu professional dels educadors socials que no faciliten, no permeten, no possibiliten i no estimulen la circulació del seu saber? Quan un centre, servei o professional troba una metodologia, no és gaire habitual que ho publiqui, que l'exclami, que es faci circular el saber que ha generat. El saber, la tècnica roman en el cercle de la institució. Fins i tot aquesta individualització estancada del saber passa per no ser compartida amb la resta de companys de l'equip. Hi ha dues dificultats diferents en la generació de saber per part dels educadors: saber teoritzar sobre allò que fem i saber teoritzar en equip, fent d'allò que fem una construcció col·lectiva de saber. Analitzant amb més detall per què no es dona la circulació de saber, dues són les respostes que podem trobar a la pregunta inicial:

---

129. La traducció és pròpia.

a) **La inseguretat del coneixement** que hem desenvolupat o adquirit amb la nostra pràctica reflexiva. Tenim la intuïció d'un mètode, d'una manera pròpia de fer les coses que hem descobert que és efectiva i funciona, però no ens atrevim a qüestionar-nos-ho. Això es dona sobretot si el professional que elabora el saber dubta de la seva importància i de la seva validesa. No ho contrastem amb altres realitats o amb altres companys educadors. Posar en discussió o debat allò que pensem que és útil, que és un esbós de saber, ens permetrà poder construir-lo amb més coherència. Pensem que per tal que aquest saber pugui ser posat en circulació hauria de ser conscient, organitzat, extrapolable d'allò concret i específic en un context determinat a altres contextos diferents, comunicable i evidentment socialitzable, permetent la circulació i el debat sobre les idees elaborades.

b) **La mesquinesa.** Existeix encara una certa visió mítica de la tasca professional d'educador social. Alguns educadors han descobert el «secret», la clau de volta, l'elixir de la vida que ens ha de permetre exercir d'educadors amb molta més seguretat, amb molta més facilitat. Aquest secret pot no voler compartir-lo amb els companys de professió. Aquest últim punt pot tenir a veure amb la liberalització i privatització de la gestió de serveis del camp socioeducatiu. Una entitat pot guanyar la gestió d'un servei determinat perquè té un bon projecte educatiu (que recull el seu saber particular) i un mètode de treball que dona uns molt bons resultats. I, per tant, la no circulació d'aquest saber es fonamenta en el «perill» de perdre les possibilitats de guanyar la gestió de determinats serveis.

En aquest procés d'alfabetització professional, amb l'objectiu de posar en circulació determinades formes d'escriptura, la formació universitària dels educadors socials és fonamental. Si ens atenim al que plantegen Giribuela i Nieto, «*Cada palabra que se elija, cada término que se deseche, cada explicación que se pretenda implicará un posicionamiento teórico, ético, valorativo y también político*» (2010: 13). És per això que els estudiants han d'aprendre a escriure sobre la vida dels altres, perquè moltes vegades, de les formes d'escriptura de l'educador social dependran determinades preses de decisió que afectaran el subjecte sobre el qual s'ha escrit. Podem arribar a definir (en part) la professió socioeducativa com la pràctica d'escriptura sobre la vida dels altres. Des d'un punt de vista ètic s'imposa l'obligada necessitat de reflexionar en relació a les formes d'escriptura en situació professional. És per això i pel poder que l'escriptura pot exercir en les vides de les persones que acompanya, que l'educador social ha de tenir una sòlida formació pel que fa a l'escriptura (Adelstein i Kuguel, 2004)<sup>130</sup>. Aquesta formació

130. Elements com la claredat, concisió, complitud i consistència poden garantir la comprensió d'allò escrit per part del futur lector.

es tradueix en registres d'observació, memòries, activitats concretes, estudis de casos, redacció de projectes, informes de recerca sobre temes monogràfics, ressenyes de llibres, comentaris diversos, debats virtuals escrits en un fòrum, etc.

I en els processos d'escriptura, la lectura juga un paper fonamental. A ningú se li escapa com n'és de fonamental la lectura en la vida de les persones, i més en les professions que vehiculen part del seu saber i de les seves pràctiques a través de l'escriptura i de les seves múltiples lectures. La formació en la lectura és fonamental per a l'exercici de la professió socioeducativa, perquè la crisi de la lectura està instal·lada als centres universitaris i no és fàcil escapar-se'n, encara que és fonamental per poder dur a terme el projecte de pràctiques de lectura i escriptura. D'una banda cal llegir sobre la professió (materials jurídics, materials tècnics, projectes, però també llibres tècnics, memòries, informes, etc.). D'altra, també és important llegir sobre els subjectes que l'educador social acompanya. Per això és realment trencador i directe llegir el que escriuen els subjectes mateixos. En algunes ocasions a través de diaris, novel·les, etc., però en altres a través de llibres tècnics, que defineixen el que ells creuen que ha de ser, per exemple, el tractament que la societat els dona i el futur que els ofereix. Llegir des de diferents perspectives —des d'autoetnografies fins a blocs personals— és escoltar alguns dels crits de resistència dels diferents col·lectius que ja han pres la paraula, la paraula que fa un temps els vam començar a donar.

## **12.7. Per què la lectura i l'escriptura en la formació d'educadors socials?**

Si prenem l'oferiment de Rogelio Paredes (2010), a partir d'una reflexió sobre la distribució d'hàbits de lectura tenint en compte factors com la complexitat professional, el maneig de les tècniques lectores i els avantatges que suposa, i les articulem amb les nostres paraules a l'entorn del lloc de la lectura i l'escriptura en la formació d'educadors socials, apareix una doble dimensió que justifica una aposta per aquesta qüestió en el procés formatiu: d'una banda, respecte del mateix agent educatiu i la repercussió d'aquesta formació en el desenvolupament d'una professió, i, d'altra banda, les repercussions òbvies respecte dels subjectes de l'educació en les pràctiques de l'educador social. Ambdues qüestions poden representar la construcció d'un lloc d'autoritat tècnica basada en el saber i aixecada a partir del coneixement que aporta una relació fluïda amb la lectura i l'escriptura.

Considerant que llegir i escriure són construccions socials, i que la professió d'educador social es basa en una posició ètica respecte dels altres per a la cons-

trucció de llaços socials, la transmissió de la lectura i l'escriptura habilita una figura que sobrepassa la imatge d'ajuda o de control (que ha acompanyat l'educador social durant molt temps) per possibilitar un professional de la cultura, element aquest de gran valor per superar aquests llasts del passat i reubicar en els desafiaments dels nous temps el paper professional dels educadors socials.

Una professió com la d'educador social s'ha vinculat tradicionalment a una tradició oral tant en les pràctiques com en la producció teòrica. Una de les possibilitats, entre altres, d'incorporar la transmissió de la lectura i l'escriptura més enllà de la mecànica d'aprenentatge o la voluntat alfabetitzadora, i així procurar i promoure vinculacions socials i culturals més àmplies, suposa introduir en els plans docents universitaris la possibilitat que els estudiants d'educació entrin en contacte amb la lectura i l'escriptura com component fonamental de la seva formació i de la seva posterior pràctica professional.

El contacte amb la lectura, més enllà de la referida a les bibliografies acadèmiques; amb l'escriptura, més enllà de la necessitat de la redacció amb caràcter avaluador, i amb la literatura, contemplant una proposta de lectures vinculades al treball socioeducatiu en altres formats (*Los diarios de la calle* d'Erin Grunwell o *Como una novela* de Daniel Pennac) o lectures que facilitin els llegats presents en l'educació (*Les aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain o qualsevol obra de Charles Dickens), vincula la formació universitària amb les pràctiques que aquests professionals duran a terme, incitant a què la lectura i l'escriptura puguin ocupar un lloc important en les construccions de llaç social.

## 12.8. Usos de l'escriptura en l'educació social

A partir de les línies argumentals que hem anat desenvolupant i, sobretot, les referències realitzades sobre l'escriptura i el lloc que ocupa i pot ocupar respecte dels processos professionalitzadors de l'ofici de l'educador social, centrem els propers apartats a descriure alguns usos de l'escriptura. Aquests són tan sols aspectes a tenir en compte per tal de poder fer-se una primera composició de la utilització al llarg de diferents recorreguts professionals.

Els tipus d'escriptura què ens centrarem són:

- Escripura tècnica.
- Escripura científica.
- Escripura creativa.

La divisió realitzada és una tria arbitrària per tal de donar compte de tres de les possibilitats. Per tant, no és ni única ni definitiva, sinó que respon a tres propostes d'ús basades en les tasques, les funcions i les responsabilitats dels educadors socials. Al llarg, doncs, de la vostra trajectòria professional us podeu anar trobant amb la disponibilitat, la possibilitat i la demanda de l'exercici de tasques relacionades amb l'escriptura. La finalitat, per tant, d'aquests paràgrafs és oferir-vos aproximacions generals, en alguns casos, i més concretes, en altres, pel qu fa a l'escriptura.

Per tal de recórrer les següents propostes, haurem de tenir en compte uns llocs comuns que podem considerar presents en les accions i les idees relatives a l'acte d'escriure. Sens dubte que no totes seran iguals per a tothom que les llegeixi, segur que algunes són viscudes de manera diferent, i segur que les formes d'apropament són heterogènies. No obstant, siguin d'una o altra manera, considerem que hi estan, que són tingudes en compte i que, en ocasions, acompanyen tot el procés d'escriptura. Tenir-ne coneixement ens pot ajudar a situar-les i a fer quelcom.

### **12.8.1. Llocs comuns envers l'acte d'escriure**

Com dèiem, aquests llocs comuns no són homogenis ni vistos de la mateixa manera. Ara bé, d'una forma o altra hi són presents. Vegem-los i que cadascú els atorgui la significació i la importància que cregui oportuna:

#### *a) El full en blanc*

Ja sigui el format clàssic del paper o el més contemporani de la pantalla<sup>131</sup>, el color blanc en l'escriptura és el color de la por, de l'angoixa, però també de l'esperança, de la possibilitat; el color de la incertesa i el color del contrast..., la contraposició tradicional del blanc i el negre, l'ús metafòric del negre sobre blanc per significar l'escriptura, magnifica ja de per si una situació que, per què no dir-ho, provoca certa angoixa inicial.

Quina és la significació del full en blanc? Davant què ens col·loca? És una barrera que ens separa, de què? Segurament ens hem trobat, ens trobem i ens trobarem en la situació de tenir davant un paper en blanc amb la demanda implícita d'haver d'escriure-hi a sobre, ja sigui un informe, la descripció d'uns fets, l'explicació d'un concepte, o bé l'escriptura d'un projecte. Així doncs, començar, iniciar, encetar, obrir, en el nostre cas, un text, no és tasca fàcil. El

---

131. Al llarg del text usarem indistintament ambdues possibilitats. Ara bé, i suposo que per raons sentimentals i/o de cert romanticisme, és possible que s'utilitzi més la referència al paper. En aquest cas, advertim que sigui una o altra ens estem referint a les dues possibilitats.

canvi radical del blanc a l'aparició del negre per tal d'explicar quelcom, suposa donar un pas endavant no exempt de l'angoixa inicial a què hem fet referència. Per tant, no es tractaria tant de fer desaparèixer aquesta angoixa original, sinó de veure algunes maneres de posar-la de la nostra banda.

Podem tenir en compte que aquesta angoixa es pot traduir en tensió inicial, una manera d'estar alerta, de posar-nos en guàrdia. Estareu d'acord en què és necessari sentir-se tensionat per tal d'escometre un treball que significa moltes coses. Entre altres, l'interès per explicar bé allò que estem fent, tenint en compte que no hi ha mai una correlació literal entre allò que pensem i allò que escrivim. És a dir, sempre existirà un cert *décalage*, on la tendència ha d'estar dirigida a fer cada cop més curta aquesta distància. Una altra d'aquestes significacions respecte a la tensió inicial està vinculada al caràcter del text a escriure, a l'habitació pròpia de cadascú, a la urgència, i a altres aspectes externs o propis vinculats, sempre, a l'acte d'escriure. Ara bé, una qüestió principal a tenir present és que aquesta situació inicial<sup>132</sup>, prové de la significació futura del text a escriure. És a dir, si feu l'exercici de comparar l'inici d'un text que heu escrit per a vosaltres mateixos i un text escrit per a un altre, notareu amb escreix la diferència substancial que existeix pel que fa al caràcter angoixant de la situació. Ens referim, per tant, a la important distinció del destinatari d'allò escrit. En el segon cas, escriure per ser llegits per altres, existeix una forta càrrega de responsabilitat, que es concreta en esforços de claredat, de síntesi, de correcció, de llegibilitat, d'estil, etc., per tal d'establir un llaç de comunicació i d'informació. Això és, volem ser entesos; per tant, la càrrega inicial de responsabilitat envers el text pot provocar la tensió coneguda del paper en blanc.

En ocasions, la primera de les qüestions que ens pot venir al cap en el moment d'iniciar l'escriptura es relaciona de manera directa al fet de què sabem que tenim quelcom a dir, però no sabem com començar. Com dèiem, la responsabilitat de transmetre, informar, comunicar alguna cosa. Algunes indicacions possibles<sup>133</sup>: els esquemes previs, els mapes conceptuals, un ordre en les idees, i configurar una estructura inicial del text.

---

132. Hem vingut utilitzant paraules com «angoixa» o «tensió» per referir-nos a la situació inicial de començar a escriure un text, inclús a la «por» (una altra paraula) o al «malestar» (una altra) que significa posar-se davant d'un paper en blanc. Convé aclarir, però, que totes aquestes paraules responen a la necessitat de metaforsitzar aquesta situació. No ens estem referint en cap moment a la càrrega terapèutica o a un rerefons psicològic. Més aviat intentem descriure, salvant les distàncies, les situacions que emergeixen en el moment de començar a escriure un text i és en aquest àmbit restringit en el que ens movem. Per tant, la utilització d'aquestes paraules s'ha de circumscriure al tema i no treure'l del context en què estan escrites.

133. Insistim en el caràcter de possibilitat en tant que el seu plantejament i funcionament no esdevé una «recepta» amb garanties totals, sinó una aproximació que cal particularitzar en cadascun dels casos, tant pel que fa a la particularització subjectiva de cadascú com a la manera particular i individual d'acostar-se al full en blanc, al text que busquem i a la demanda implícita.



Aquestes quatre indicacions tenen el valor de situar-nos en un punt de partida davant el full en blanc. No es tracta necessàriament de realitzar-les totes de manera consecutiva, però sí, potser, de tenir-les en compte i de plantejar-se-les abans de començar a escriure. Per tant, pensem que ordenar les idees suposa seleccionar-ne aquelles que seran objecte d'escriptura, tant sigui com tema central a desenvolupar o com temes satèl·lits que ajudin a explicar-ne d'altres. Tanmateix, els esquemes previs amb paraules clau o bé mapes conceptuals que vagin enllaçant les idees obren una primera estructura del text. La finalitat principal, doncs, és partir de quelcom que permeti la superació esglaonada de les dificultats inicials de l'acte d'escriure.

#### b) *L'ús de les paraules*

És de tots sabuda la típica frase que fa referència a què una imatge val que mil paraules. Potser és una frase encertada en els temps que corren, però també pot ser ben cert que les paraules ens obren també multitud d'imatges, així com un ventall de possibilitats de joc amb elles per tal de donar forma a una imatge. Al mateix temps, l'exercici de posar paraules, de cosir-les entre elles, ens obliga a un doble exercici: per una banda, a la responsabilitat d'allò dit; és a dir, a valorar l'oportunitat d'una paraula, a pensar sobre l'efecte que pot produir, a la reflexió precisa sobre si la paraula triada respon a la idea d'allò que volem transmetre; i, per una altra banda, a ser conscients de què les paraules no són innocents, que allò que diem (escrivim) té uns efectes en tant que respon a una idea prèvia. Un exemple d'això últim: escriure les paraules «menor» o «nen», o escriure «discapacitat» o «diversitat funcional», o «intervenció» o «acció», comprometen a un posicionament teòric, a un model d'acció educativa, a un compromís ideològic respecte d'allò que diem. Per tant, l'ús de les paraules suposa mesurar el seu efecte, contemplar altres possibilitats i respondre de la seva utilització.

Al voltant d'aquesta qüestió, és fàcil poder pensar que això no és important, que no importa tant la paraula emprada com la idea subjacent. És possible, tot i que la significació d'una paraula en comporta els usos habituals, els recorreguts històrics de la seva utilització i les definicions fetes des de diferents discursos. I respecte al discurs que sustenta la utilització d'una determinada paraula, convé tenir presents les aportacions de Buenfil (1994), que permeten pensar les relacions entre discurs i pràctica des d'un enfocament diferent a l'habitual, qüestionant la tradicional oposició entre ambdós conceptes. Per a aquesta autora, no existeix una realitat al marge del discurs, «*no hay discurso fuera de la realidad*» (*op. cit.*: 13), ja que destaca tota una sèrie d'aspectes respecte a com entén el dis-

curs: com estructura oberta, incompleta i precària que permet la possibilitat de construir els significats; com significat en suport lingüístic i extralingüístic<sup>134</sup>; com condició de comunicació de sentit socialment compartit; com construcció social de la realitat; i com accessible, tant mitjançant la relació amb altres discursos com mitjançant l'anàlisi de l'ús.

Partint d'aquesta noció de discurs, per tant, les oposicions entre discurs i realitat, discurs i pràctica o discurs i acció esdevenen infructuoses. En articular conceptualment el discurs amb els processos de significació social es contempla el component subjectiu. Això, en termes del camp social, suposa que «*es el discurso el que constituye las posiciones del sujeto y no el sujeto [el que] origina el discurso*» (*op. cit.*: 11). El discurs, llavors, esdevé el marc que dona sentit a les pràctiques, adequant-les a alguna estructura discursiva.

Per tant, insistim en què no és innocent la utilització d'una paraula; es pot saber o no, es pot estar alerta o no, però utilitzar una determinada paraula comporta efectes en el receptor del text, en el lector. En aquest sentit convé, doncs, tenir en compte a qui va adreçat el text que s'està escrivint.

### c) *Alguns aspectes formals*

Segons el diccionari, la formalitat és la condició necessària o el requisit establert perquè es faci o es compleixi una cosa. Aquest és el sentit exacte que volem donar als aspectes formals d'aquest apartat respecte a l'ús de l'escriptura en el camp de l'educació social. Per tal de transmetre, comunicar o informar mitjançant un text escrit es fan necessaris alguns requisits formals que es dirigeixen de manera directa al lector, sigui qui sigui; però també es relaciona amb l'autor del text. Tots sabem que un diari institucional es dirigeix a la resta de membres d'un equip educatiu, que un informe de seguiment arriba a diferents professionals involucrats en un mateix cas, que la redacció d'un projecte inclou diferents lectures des de diferents instàncies, i que, per exemple, un article per a una revista especialitzada serà llegit per molts lectors pertanyents al mateix camp professional o semblant. Possiblement, per tot això convé contemplar alguns aspectes formals relacionats, sobretot, amb l'objectiu que el lector estigui més atent al contingut que a la forma, que és el que ens interessa. Paradoxalment, per desviar l'atenció cap al contingut, hem de poder cuidar el format del text. En alguns casos, un estil barroc, una absència de puntuació, una repetició constant d'algunes paraules o, faltes d'ortografia!!!! fan que el contingut quedi en un segon pla, que el lector desisteixi de llegir-lo o jutgi el missatge en relació a la poca destresa de l'autor. Sens dubte, no observar algu-

134. Ens referim a suport lingüístic a l'oral i l'escrit, i a suport extralingüístic al gestual, arquitectònic, pràctic, icònic, de vestimenta, etc. (*op. cit.*: 10).

nes pautes de formalitat en el text pot significar la mort del text de manera fulminant. Injust, però plausible.

La revisió final del text és el mecanisme més apropiat, la seva lectura en veu alta ens donarà pistes de com llegirà el lector; que algú altre ens llegeixi també ajuda, tot i que no sempre aquesta opció és possible. Existeixen múltiples possibilitats de llibres, webs, tallers que aporten elements, tècniques senzilles i petits trucs per tal d'utilitzar paraules sinònimes que evitin la repetició exagerada, pronoms que supleixen, connectors (paraules i/o expressions) que ajuden a articular textos i fan més fluïda la lectura, formes textuals que ajuden a alleugerir la redacció..., moltes possibilitats per influir en la lectura del text que anem a escriure. Ara bé, respecte de l'ortografia, a part de la correcció pròpia que un pot realitzar un cop escrit el text (i de la correcció automàtica dels processadors de text, que en ocasions, tots sabeu, pot ser un arma de doble tall), és un aspecte que cal cultivar. Un cultiu que es relaciona de manera gairebé directa amb la lectura. No sabem si està demostrat empíricament (potser tant se val), però quan més llegim menys faltes d'ortografia realitzem, diferenciant per suposat entre aquelles producte de la rapidesa de l'escriptura i aquelles, diguem-ne estructurals (les antigament conegudes com «garrafals»).

#### d) *L'originalitat*

Per acabar aquestes breus consideracions inicials envers l'escriptura d'un text, ens detindrem en el concepte d'originalitat. I no tant en la seva vessant de novetat, sinó en la que es relaciona amb l'origen de les paraules escrites. Possiblement no tant en un format d'escriptura tècnica (informes, diaris, projectes...), que també, sinó més aviat en textos anomenats científics, com articles, capítols, reflexions teòriques, etc., on, d'una manera o d'una altra, ens valem d'altres idees per fer emergir les nostres. Possiblement, és un mal del nostre temps, de l'obligació a dir coses noves, a ser més creatius, a inventar tots els dies la roda, a tenir opinions sobre tot, però el cert és que s'ha de tenir cura en aquest aspecte. És important, sempre i sense cap excusa, citar les fonts de les que hem begut per tal d'arribar a una conclusió, a una reflexió o a una pregunta pròpia. Per alguns, sembla que citar és sinònim de no haver pensat, o pitjor, de no tenir opinió. Res més lluny de la realitat. En un moment que circula tantíssima informació, hem de ser capaços, en una acte d'honestedat i d'ètica professional i personal, de donar compte de les nostres lectures, de la utilització de cites bibliogràfiques o de dir quins autors han plasmat aquella o aquesta idea. És important per a nosaltres i per a la pròpia disciplina des de la que escrivim. Un pot haver llegit un text que li ha donat moltes pistes sobre allò que vol dir. No es tracta de desestimar-lo només perquè ha vingut a dir el que nosaltres

volíem dir. Es pot fer un treball d'adequació, d'ús d'altres paraules, la recreació del text i, per suposat, no costa res posar al costat d'aquesta feina, a l'acabar el paràgraf que resumeix una idea aliena: l'obertura d'un parèntesi, el cognom de l'autor que ens ha ajudat/il·luminat/servit/guiat, dos punts, l'any de l'edició de l'obra consultada i tancar el parèntesi. Ens fem un gran favor en un acte difícil per tothom, com és l'acte d'escriure el fruit d'una reflexió. Menció a part tenen les cites textuais que, sempre, les posarem entre cometes i assenyalant l'autor, l'any d'edició i la pàgina d'on hem tret la cita. Aquests petits actes suposen un acte major d'ètica. Per un moment, i sense que serveixi de precedent, pensem en la lectura d'un text en què notem que les paraules, les idees i les formes pertanyen a un altre que no és l'autor que el signa, que no hi ha cap referència ni se'n fa esment. Quin serà el valor que li donarem al text?

Per últim, us fem a mans un decàleg de redacció amb algunes pautes que haureu d'acomodar al vostre tarannà i a la vostra manera d'atansar-vos a l'acte d'escriure. El decàleg és de Daniel Cassany, i pertany a la setzena edició del llibre *La cocina de la escritura* (en versió castellana), de l'any 2009 i el podreu trobar a les pàgines 238-241. Existeix una versió catalana: *La cuina de l'escriptura* (2002), també amb múltiples edicions. Els títols de cada entrada del decàleg són d'en Cassany, algunes aportacions al contingut de cada entrada són nostres, vinculant-les al camp de l'educació social.

### Decàleg de la redacció

#### 1. *No tinguis pressa*

L'acte d'ordenar les idees i pensar el format més adequat ens pot garantir que l'escriptura pugui ser més fluida. En el nostre cas, no hauríem d'oblidar mai que molts actes d'escriptura tenen a veure amb els subjectes amb els que treballem: la redacció d'un cas, un informe..., per tant, aquest «no tenir pressa» es torna un acte ineludible.

#### 2. *El paper com a suport*

Ja us hem assenyalat abans el nostre posat romàntic respecte del paper. Ja sigui en aquest suport o en altres, cal fixar-s'hi. Fer notes prèvies, esquemes, mapes conceptuals, paraules clau..., facilita l'ordre posterior del text, la vinculació de les idees i el seu sentit final. Tal com diu Cassany (2009: 238) «*ara només estàs comunicant-te amb tu mateix*», referint-se a aquest estudi de l'escriptura.

### 3. *Escriure és reescriure*

El text final difícilment surt a la primera. Hem de poder, doncs, consentir als canvis abans, durant i després de l'escriptura. Per tant, sense por a guixar, a gargotejar, a revisar, a rellegir, per tal, sempre, de poder millorar el text inicial. En el nostre esquema temporal de dedicació a l'escriptura d'un text hem de poder incloure-hi aquest temps de reescriptura.

### 4. *Pensa en la teva audiència*

Ho hem vingut assenyalant com un aspecte principal a tenir en compte. Diu Cassany (*op. cit.*: 239) que «*escriure és parlar per escrit*». En el nostre camp, ja ho hem indicat, es fa encara més necessari perquè moltes decisions es poden prendre en relació a allò que un escriu (penseu en un informe de derivació d'un cas). Si tu abandones al lector, «*t'abandonarà també ell quan et llegeixi*» (ibíd.).

### 5. *Deixa la gramàtica per al final*

Cassany creu que primer ens hem de dedicar al significat i, després, a la forma. No obstant, no diu que aquesta no tingui la màxima importància. Ja ho hem reflectit: la forma és important. Per suposat, no és l'únic important. Possiblement la parella significat/forma és irrompible.

### 6. *Planifica la tasca d'escriure*

Cada element, cada aspecte del text té el seu temps. La simultaneïtat és complicada quan hi ha massa fronts oberts. És fonamental dedicar un temps inicial a la planificació de l'escriptura: si cal cercar informació, tenir la idea un temps al cap, fer alguns esquemes previs, posar-se a redactar, revisar, realitzar una lectura final... Cada tasca té el seu temps.

### 7. *El paràgraf*

Segons Cassany, el paràgraf és una unitat fonamental de sentit en el text. Mentre la frase «*matisa una idea*» (*op. cit.*: 240), el paràgraf «conclou un subtema». Per tant, estar atents a l'ordre dels paràgrafs influeix en el text complet. En això juga un paper important l'extensió del paràgraf: ni «*paràgrafs-frase de dues línies*» ni «*paràgrafs-llauna de més de quinze*» (*op. cit.*: 240).

### 8. *Repassa la prosa frase per frase*

És molt normal que, escrivint, la sintaxi no flueixi sempre de la mateixa manera, o que es desfaci l'ordre de les paraules, que apareguin repeticions de paraules o d'idees, que el significat s'amagui. Convé, doncs, fer una revisió general al final de l'escriptura. Segur que en trobem molts aspectes a millorar, a solucionar o a canviar.

### 9. *Ajuda el lector a llegir*

Mentre que en l'apartat 4 es fa referència a tenir en compte a qui es dirigeix el text, aquí Cassany s'atura en el format necessari per orientar el lector en la lectura. Un aspecte que té a veure en assenyalar els títols, els subtítols, els enllaços entre paràgrafs o temes. El dibuix de l'ordre del text ha de ser com més aclaridor millor. Una mala indicació pot significar una lectura desordenada que influeixi en el sentit volgut i entès del text.

### 10. *Deixa reposar el text*

Aspecte important. El temps, en aquests casos, fa que el text reposi, i que l'autor també ho faci. La relectura posterior serà més desperta i més reposada.

## 12.8.2. **Esriptures tècnica, científica i narrativa**

Hem anat veient diferents elements, aspectes, qüestions relacionades amb l'acte d'escriure. Unes vinculades al nostre camp professional de manera implícita, altres directament referides, i algunes significades de manera general a qualsevol tipus d'escriptura en qualsevol camp professional o artístic. En aquest apartat ens volem referir, de manera específica i sintètica, a tres tipus d'escriptura vinculades a l'exercici de l'educació social. No assenyalarem totes les directrius necessàries per entomar l'escriptura d'un determinat tipus, sinó que més aviat la nostra intenció és mostrar certs punts principals que hauríem de tenir en compte a l'hora d'iniciar un treball escrit.

Així doncs, veurem quines formes pren un escrit tècnic, quines advertències han d'estar presents en qualsevol escrit de tipus científic, o quines són les possibilitats de l'escriptura narrativa. Una nota final: aquesta divisió és arbitrària, correspon a una necessitat de classificar els tipus d'escrits més importants amb què podem conèixer els educadors socials en el desenvolupament de la nostra tasca. Per tant, no són tipus definitius ni absolutament purs. És a dir, que hi haurà encavalcaments entre els diferents tipus d'escriptura, que un tipus de text pot ser interpretat de diferents maneres, i que els noms que hi hem posat són una tria i que, com a tal, ha estat sotmesa a una elecció sota un criteri. En aquest cas, el criteri ha estat l'exemplificació i l'aclariment de significar, el més nítid possible, aquests tipus d'escriptura.

### a) *Esriptura tècnica*

En primer lloc, respecte a l'escriptura tècnica, assegurar-nos que estem parlant del mateix. Quan en diem escriptura tècnica ens referim, sobretot, i no de manera exclusiva, a aquells textos habituals en el desenvolupament de la nostra tasca professional, pertanyent a models preestablerts o bé a disposicions tècniques que es realitzen en les nostres institucions. Per exemple: el Projecte Educatiu de Centre, el Reglament de Règim Intern, els Informes Tutorials de Seguiment Educatiu, els Projectes Educatius Individuals, els Plans de Treball, les Memòries anuals, els Informes de derivacions, etc.; però també estem parlant de diaris<sup>135</sup>, de presentació de casos en l'àmbit de les reunions d'equip, de les actes d'aquestes reunions o de les supervisions...

Tots aquests textos tenen unes particularitats pel que fa a les formes i els continguts; no obstant, hi ha alguns aspectes que, amb una major o menor intensitat, hi són presents a tots. Evidentment, els aspectes que assenyalarem a continuació estan articulant escriptura, posició professional i efectes en les pràctiques. És a dir, no només es vincula l'escriptura a l'acte d'escriure sinó també a les conseqüències de l'escriptura.

Una primera qüestió són les paraules tècniques. Tots sabem que en el nostre camp, com en la resta d'exercicis professionals, existeixen alguns mots que s'utilitzen de manera habitual. Són paraules amb significat compartit pel col·lectiu professional i pels serveis afins: menor, institució, inserció, exclusió, social, discapacitat, pobresa, delinqüència, toxicomania, acció socioeducativa, risc, atenció, suport, ajuda... Alguns d'aquests conceptes són utilitzats, com dèiem, per altres col·lectius professionals i per la població en general. Si bé molts tenen tradició en el nostre camp, altres provenen d'altres camps epistemològics allunyats de l'educació social, inclús de l'educació o de l'atenció social. Cal allunyar-se, separar-se inicialment, de la utilització indiscriminada de paraules estàndard si no és el nostre interès utilitzar-les en el text en un significat habitual. Per exemple, abans ho hem assenyalat, utilitzar «menor» o «nen» té connotacions: el primer vincula a una normativa legal respecte de l'edat i l'altre amplia les possibilitats d'incloure's en el que entenem per infància. Certament, el nen és un menor d'edat, però ens hauríem de poder qüestionar si, en el context actual i en el concret del camp social, tots els anomenats menors tenen la consideració de nen. Això que pot semblar anecdòtic, pot suposar (a part dels efectes simbòlics en les pràctiques que duem a terme) un biaix important en el nostre text.

---

135. En algunes institucions els diaris són un mecanisme habitual de traspàs d'informació entre els diferents torns de l'equip d'educadors.

I, en aquest mateix sentit, la profusió en el camp social de la utilització de sigles. Sigles per a tots els serveis, per a tots els programes, per a les institucions, per als documents habituals de la nostra acció..., fins i tot, darrerament, per als subjectes amb els que treballem! Així, ens trobem arraconats pels PEC, PEI, RRI, EAIA, CRAE, CREI, CSMIJ, SSAP, DGAIA<sup>136</sup>, etc., però també ja pels, per exemple, MEINA<sup>137</sup>. No estem dient que no s'utilitzin les sigles (tot i que en el cas dels éssers humans hauria d'estar totalment prohibit, pel que significa envers la dignitat, la particularitat i la posició subjectiva) per anomenar institucions, serveis i programes que s'usen de manera habitual, però sí que hem d'estar alerta en donar-les per sabudes per part del lector i fer l'esforç i dedicar el temps necessari per notificar a l'inici del nostre text a què ens estem referint. De la mateixa manera, i des del punt de vista formal, la utilització massiva de sigles en un document tècnic embruta l'estructura final i el format textual.

Una segona qüestió al respecte de l'escriptura tècnica té a veure amb la confidencialitat. Confiem d'entrada en el respecte a la protecció de dades, un aspecte present en les nostres pràctiques i, en conseqüència, en els nostres escrits tècnics. Tot i això, ens referim més aviat a la utilització que podem arribar a fer d'informació íntima, sobretot respecte al subjecte amb el que treballem. Per tant, en la redacció d'informes, diaris, presentació de casos... hem de poder aplicar la relectura a què fèiem esment d'una manera, si s'escau, més incisiva. És a dir, contemplar la possibilitat de discernir allò que realment és important per a la informació que volem transmetre en l'escrit. No dir el nom de la persona de la que es parla, per exemple, no està garantint (almenys simbòlicament) un tractament adequat a l'ètica i a la deontologia professional de la informació de què disposem. En alguns casos, hi ha una alegria desmesurada en la utilització d'adjectius que cataloguen, fet que pot classificar i, fins i tot, estigmatitzar el subjecte. En altres ocasions es fa una utilització innecessària de la intimitat de l'individu, de la seva pròpia història o de la familiar. Per tant, és important que quan estiguem escrivint un text d'aquestes característiques siguem capaços de preguntar-nos per la idoneïtat d'aquella frase, per la possibilitat de dir-ho amb altres paraules, per l'eventualitat de considerar si és millor no dir quelcom que dir-ho d'aquella manera. Sovint, doncs, podem caure en assenyalar qüestions que acaben produint efectes en els subjectes amb els que treballem. Penseu, per un moment, que algú escriu que *«l'Antoni té moltes possibilitats de fer*

136. Projecte Educatiu de Centre, Projecte Educatiu Individualitzat, Reglament de Règim Intern, Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, Centre Residencial d'Acció Educativa, Centre Residencial d'Educació Intensiva, Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil, Serveis Socials d'Atenció Primària, Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.

137. Menors Estrangers Indocumentats No Acompanyats.



*el mateix que el seu pare va fer amb ell. De fet, ja ho està fent amb molts companys de l'escola» o bé que «la Laura té moltes dificultats amb la lectura; però el treball amb ella ha permès una major tolerància a la frustració i que pugui acceptar la seva nova situació»<sup>138</sup>.*

I en tercer lloc, i evidentment molt relacionat amb els anteriors punts, un esment breu a la circulació dels textos. No és el mateix un diari en una institució, que un projecte institucional, que un informe tutorial que han de llegir uns altres. Hem de tenir present, recordeu, el destinatari, a qui va dirigit el text i quin és el circuit per on ha de passar aquest escrit. Tenir en compte de manera rigorosa aquest aspecte limita la informació que ha de contenir el text, allunyant-nos de la pretensió d'explicar-ho tot i de fugir de la possibilitat de caure en judici de valors que ens separen de la nostra posició professional i del respecte a la nostra tasca i amb qui treballem.

Per tal de veure algun exemple, en els capítols posteriors hi ha un atansament més concret a dos dels documents més utilitzats en el camp de l'atenció social i educativa: el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Educatiu Individualitzat. En el cas del PEI teniu un exemple de com fer-ho, fins i tot amb el redactat fictici d'objectius i d'estratègies de treball.

#### b) *Esriptura científica*

Hem anomenat escriptura científica, i possiblement de manera poc encertada, a aquells textos vinculats a la transmissió i transferència de saber al voltant de l'educació social com a camp de coneixement. Per tant, ens referirem a aquells suports textuais com articles en revistes, capítols de llibres o llibres, ponències, conferències i comunicacions en trobades, seminaris, jornades o congressos, i també a presentacions de casos en aquests mateixos esdeveniments.

Totes les aportacions prèvies, tant pel que fa a l'escriptura tècnica com a les més generals, són aplicables a aquest tipus d'escriptura. Tan sols, per tant, indicar breument dues qüestions específiques per acostar-se a la possibilitat d'escriure un text científic.

Prèviament, significar que aquesta contemplació rau en la cada cop més evident i satisfactòria sensació de què els educadors socials escrivim més i millor sobre les nostres pràctiques, la nostra professió, sobre els conceptes que utilitzem, sobre les propostes educatives a realitzar, és a dir, que s'ha obert una direcció necessària per establir els fonaments de la construcció, sempre amb humilitat, d'una professió.

---

138. Ambdós són exemples inventats, però amb referències reals, posteriors a les lectures d'uns informes de seguiment educatiu. És a dir, no són textuais sinó recreacions pròpies conservant l'esperit de l'escrit.

Dit això, anem per la primera de les especificitats respecte de l'escriptura científica. És la que fa referència a l'estructura textual. En aquest tipus de textos és primordial i necessari estructurar el text de forma pulcra i eficient. A diferència dels documents tècnics, llevat de comptades ocasions, en els que existeix una estructura prèvia donada i que, per tant, el text circularà pels punts marcats; el text científic és una opció pròpia de transmetre una o varies idees a un lector que pot ser del nostre camp professional o no. Per tant, l'estructuració de les idees, l'objectiu principal, l'explicació clara i sintètica han de guiar-nos l'escriptura. Aquí cobren major rellevància, si s'escau, els esquemes previs, el lligam entre paràgrafs, la divisió textual de les idees en apartats o capítols, la revisió constant de l'escrit... El motiu radica en què ens hem autoritzat a dir quelcom que considerem important respecte d'algun dels temes plantejats. És a dir, que hem pensat i hem reflexionat més enllà de la superfície d'algun tema, idea o concepte i que, a més, volem compartir-lo, volem fer-lo explícit i volem mostrar-lo. És per això que la cura i el detall del text cobra importància. La millor manera d'evitar malentesos és procurar mantenir-nos alerta sobre allò que estem escrivint, si allò que hem escrit reflecteix de la manera més clara i diàfana possible el que realment volem aportar, compartir i transmetre. L'ús, per tant, de les paraules, dels descansos que signifiquen els apartats, els punts o els capítols han de ser revisats, rellegits i, a vegades, reescrits.

La segona de les especificats que volem anotar en aquest text pot semblar una mania personal. I, potser sigui així. Torna a ser l'assenyalament envers la formalitat. Un text d'aquestes característiques és llegit per molta gent (o això s'espera sempre). Però, sobretot, sol ser llegit per aquells que estan interessats per aquest tema, que forma part de la seva dedicació, que estan avesats a aquestes lectures. Per tant, l'autor ha de cuidar la part formal de la seva presentació, d'allò què vol dir i com ho diu. És a dir, que el que ens llegeix espera quelcom més que una descripció, espera algun vestigi d'aprofundiment, d'ultrapassar la superfície, d'aportació per petita que sigui o ens pugui semblar. I això ens vincula a acreditar que hem realitzat un apropament a allò que diem, que hem buscat d'altres que han escrit sobre el mateix tema, que a més ho reflectim en el text (mitjançant les cites, les bibliografies o l'assenyalament dels autors d'algunes idees). Tot i això, no vol dir que abans d'escriure un text d'aquestes característiques haguem d'haver llegit tot el que s'ha publicat sobre el tema, però sí almenys fer notar que ens hi hem apropiat i ho coneixem.

Per altra banda, el llenguatge que s'utilitza en aquests tipus de textos ha de tendir a ser comprensible de manera general. Si hem d'utilitzar alguna paraula específica de la nostra pràctica o vinculada a un argot ho hem de fer notar (amb unes cometes o amb un format de cursiva, per exemple). Això, que pot semblar

una anècdota sense importància, denota que sabem per què l'estem utilitzant i, sobretot, la intenció amb què en fem ús.

Si voleu, tots aquests són petits detalls que creiem que poden esdevenir fonamentals a l'hora d'encarar la producció d'un text científic, juntament amb la ja esmentada necessitat de concretar el màxim possible la idea que volem transmetre. En moltes ocasions, per no dir en gairebé totes, l'explicitació inicial de la idea principal possibilita que el recorregut posterior s'emmarqui en l'interès per justificar, demostrar i comprovar l'afirmació realitzada, la proposta presentada o el plantejament defensat.

Per tal de trobar exemples del que hem anat aportant, només heu d'anar a cercar els textos, els articles que us han pogut acompanyar al llarg del vostre recorregut formatiu, també podeu tornar a revisar revistes especialitzades en el camp de l'educació social, ja sigui en format clàssic o electrònic.

### c) *Esriptura narrativa*

Aquest apartat el podríem haver anomenat d'escriptura creativa, d'escriptura literària o, inclús, de producció pròpia. Ens endinsem, sens dubte, en l'apartat més plaent o més agraït del recorregut textual que hem anat fent junts. Això, però, no és sinònim de simplicitat o de menor importància, tot i que ens apropa a quelcom que recau molt més en la disposició particular, en l'opció personal davant l'escriptura. O potser no tant com podem preveure d'inici.

L'escriptura, com la lectura, diguem-ne que no ha estat contemplada fins ara en el camp de l'educació social com un element central de la nostra pràctica. Si exceptuem pràctiques concretes (com ara la formació d'adults) o moments puntuals (ensenyament de rudiments alfabetitzadors a nens, lectures de contes, la pròpia formació, etc.) del nostre tarannà quotidià, hi ha poques exemplificacions d'una relació continuada de la lectura i l'escriptura amb la conformació passada i present de l'educador social.

No obstant, emergeixen actualment propostes d'incorporació de la lectura i l'escriptura a les pràctiques socials i educatives. No ens centrarem tant en aquesta qüestió, encara que sí que en farem esment, sinó que més aviat ens fixarem en la seva introducció com element possibilitador d'un treball educatiu, des de la vessant creadora que té escriure.

La pregunta que ens envolta quan ens apropem a aquesta qüestió té a veure amb què ens pot aportar escriure com a educadors socials. I, precisem, escriure des d'aquesta invitació creativa i literària. Aclarem que aquí no pretenem, en absolut, convertir els educadors socials en escriptors o en poetes. No és aquesta la nostra intenció, ni tampoc sabem com fer-ho; el que volem és indicar algunes coses que, com a professionals, ens permetin introduir el valor de

l'escriptura. Podem acostar-nos a una problemàtica concreta en una situació professional determinada mitjançant un escrit? Podem fer esment d'una forma d'actuar davant una demanda explicitada mitjançant un poema? Podem donar compte del nostre pas per una institució delectant-nos amb un text irònic? Sí, sí i sí. I a més, afegim, ens vincula a un procés literari que ens pot ajudar a distanciar-nos de la quotidianitat, a veure amb altres ulls allò que només té una mirada, a provocar altres pensaments que trenquen amb espirals inacabables, fins i tot a obrir portes a allò que sembla que sempre estigui tancat.

Tot això, de ben segur, ens ressona. És allò que els humans hem consensuat en anomenar literatura, aquell art que s'expressa mitjançant la paraula. És aquesta, doncs, la proposta de pensar en l'escriptura narrativa (o creativa, o literària) en tant que vinculada a l'educació social.

Sens dubte, sabem que hi ha molts gèneres literaris i que cadascú se sent atrapat per un més que per un altre: el teatre, la poesia, la narració (ja sigui en forma novel·lada o en microrelat). Sigui en un format o en un altre, l'exercici literari està més vinculat del que pensem a l'exercici educatiu. Parlem de cultura, d'ensenyament, d'introducció al món..., tot això es fa de diferents maneres i en diferents moments però sempre hi ha un moment de trobada amb allò escrit i amb allò per escriure, amb la lectura i amb l'escriptura. Aquesta relació hem de poder aprofitar-la, d'una manera o d'una altra, vinculant els subjectes, els ciutadans, a un art, com altres, que permet mantenir una relació amb el món i amb els que ens/els envolten. I, per què no dir-ho, la literatura, com qualsevol altre art, permet, en ocasions, sublimar.

Aquest, sense cap mena de dubte, serà l'apartat que menys aportacions tècniques o advertiments conceptuals por aportar. Insistim que hi ha quelcom d'opció personal (tot i que alguns pensem que també professional) respecte de l'escriptura. La finalitat és, en el fons, convidar a recórrer aquest trajecte, a donar-vos el gust d'escriure més enllà de la PAC que s'ha de lliurar o de l'informe que s'ha de fer; una invitació a transitar el camp de l'educació social des d'un altre lloc, des d'una altra mirada, des d'una altra posició. De ben segur que es veuen les coses d'una altra manera.

De fet, aquí sí que us podem mostrar exemples concrets. A aquesta invitació a recórrer que us hem proposat, n'hi ha d'altres que ja hi han accedit. Altres que, com vosaltres, han estat estudiants d'Educació Social i que s'han autoritzat a mostrar les possibilitats d'atansar-nos a les pràctiques amb ulls d'escriptor.

Us emmarco la proposta: un dia de classe es va convidar uns estudiants d'educació social a escriure un petit relat partint d'una premissa comuna. El text era lliure, amb les úniques condicions d'estar vinculat al camp educatiu i de partir tots del mateix inici. Aquest començament deia així: «No hi havia ma-

nera. Tots els dies obria la porta i deia amb un somriure d'orella a orella: "Bon dia!". I per resposta, el buit. No havia aconseguit ni que tant sols em digués, també, bon dia. I el pitjor de tot és què jo això no ho suportava».

I ara, alguns exemples dels resultats<sup>139</sup>:

### **Text n° 1**

No hi havia manera, tots els dies obria la porta i deia amb un somriure d'orella a orella: «Bon dia!». I per resposta, el buit. No havia aconseguit ni que tant sols em digues, també, bon dia. I el pitjor de tot és què jo això no ho suportava.

Vaig entendre que per a mi eren necessàries aquestes paraules per entrar de manera enèrgica cada dia, i què per tant, no ho feia esperant quelcom de l'altre. En aquest cas... ho hauria de fer d'una altra manera.

---

139. Tots aquests exemples provenen de la classe de Practicum II de la diplomatura d'Educació Social de la Universitat de Barcelona. El curs és 2009-2010. A tots ells, gràcies per les vostres col·laboracions i el vostre interès en ser educadors i educadores socials.

**Text nº 2**

No había manera. Todos los días abría la puerta y decía, con una sonrisa de oreja a oreja: «¡Buenos días!» y como respuesta, el vacío. No había conseguido ni que tan solo me dijera también «buenos días». Y lo peor de todo es que yo eso no lo soportaba.

Cuando aquella tarde se lo conté a Luis, esperando que me apoyara en mi enfado y compartiera conmigo la opinión de que estas chicas son en verdad difíciles, unas egoístas y maleducadas que no saben apreciar una buena oportunidad cuando la tienen delante, me quedé verdaderamente sorprendida al escuchar su respuesta:

—Me estás hablando de un problema tuyo, no de esas chicas.

La verdad, tuve el impulso de levantarme e irme, pero aprecio a Luis y lo considero una persona coherente, así que me tragué el orgullo e intenté (muy a pesar mío) escuchar lo que pensaba del asunto, ya que yo me sentía perdida en este punto.

—La primera que está faltándoles al respeto a esas chicas eres tú —aquí realmente tuve que agarrarme a la silla, tales eran mis ganas de marcharme—. Tú no las saludas cada mañana con el ánimo de saber cómo están, o de desearles un buen día, o de intentar un verdadero acercamiento a ellas. Tú las saludas con una sonrisa que no es sincera, previéndolo de antemano su comportamiento y con la obligación implícita de ser correspondida en tu saludo, un saludo que ni tú tienes ganas de hacer. La falta de sinceridad es más transparente de lo que tú te piensas, Cristina, esas chicas lo reciben claramente y son coherentes con ello. Me da la sensación de que lo que tú no soportas es que ellas no te obedezcan y eso... es asunto tuyo, no tiene que ver con las chicas.

Esa noche me fui a casa realmente confundida. A la mañana siguiente cuando llegué al aula, con una mezcla de enfado, vergüenza y nudo en el estómago, me senté en la silla y estuve callada un rato mirando a las chicas. Cuando el griterío bajó un poco pregunté: «¿qué tal estáis hoy, chicas?».

**Text n° 3**

No hi havia manera. Tots els dies obria la porta i deia, amb un somriure d'orella a orella: «Bon dia!». I per resposta, el buit. No havia aconseguit ni que tan sols em digués, també, «bon dia». I el pitjor de tot, és que jo això no ho suportava.

Llavors, jo feia com si no li donés importància i amb el consol d'un fals pensament de «són nens» em dirigia cap a la sala on estaven la resta de monitors.

Eren les 08:50 i malgrat que el casal començava a les 09:00, ella sempre arribava deu minuts abans. Venia sola, tenia uns 11 anys, i només entrar anava directament cap a la sala que li tocava a ella i al seu grup, s'asseia al terra i observava amb ulls ben oberts els murals que estaven penjats a la paret.

Jo sabia que era allà. Sabia que de dilluns a divendres, si decidia obrir aquella porta, la trobaria immersa en els seus pensaments i que malgrat saludar-la, no em respondria. Tot i així, ho intentava. Potser algun dia em diria alguna cosa. Però no. No hi havia contestació.

Malgrat tot, no em conformava. Durant el dia em venien preguntes al cap que intentaven respondre les causes d'aquella no-resposta i m'inventava mil i un motius pels quals aquella situació es repetia. Aquella nena ha viscut moltes vides en la meua imaginació: havia tingut algun trastorn de l'espectre autista, problemes familiars, síndrome d'Asperger. Alguna situació traumàtica..., totes les complicacions i combinacions possibles.

Potser a casa seva li havien dit que «mai parlés amb desconeguts».

**Text n° 4**

No hi havia manera, tots els dies obria la porta i deia amb un somriure d'orella a orella:

—Bon dia!

...i per resposta, el buit. No havia aconseguit que ni tan sols em digués, també, «bon dia». I el pitjor de tot és que jo, això, no ho suportava.

La veritat, no entenc com pot ser tan difícil per a certes persones dir: «Bon dia», no ho entenc..., és una cosa que em supera. Com pot ser que a aquella persona li costés tant pronunciar aquelles dues paraules? Com pot ser que la gent sigui tan terriblement antisocial? No ho entenc! Què els costa? Potser es pensen que vull intimar amb elles, potser pensen que acte seguit de dir-me bon dia els demanaré la cartera i les claus del cotxe o m'autoconvidaré a casa seva per veure el partit del Racing - Vila-real del proper dijous...

El fet és que passaven els dies, les setmanes, els minuts i els segons. La ciutat se m'esfondrava sota els peus cada cop que imaginava aquella cara, aquella indiferència, aquella imatge que em recordava la llosa del món; que em recordava el món en què m'havia tocat néixer i que, a voltes i cada cop amb més freqüència, se'm feia insuportable. «Bon dia!», què li costava dir «bon dia»? era fàcil, no?, jo només li demanava això. Bé, crec que no demano impossibles, oi?, «bon dia», «bon dia», «bon dia»... només això!

Porto dies sense dormir, no sé què em passa.

Avui, després de tres anys esperant una salutació, he entrat per la porta del despatx i una cara nova m'ha enunciat el «Bon dia!».

—Bon dia, sóc la Carme, la nova persona encarregada del manteniment dels arxivadors.

—Bon dia! (vaig respondre jo). Sóc en Joan, de cafeteria, i m'alegro moltíssim que hagin canviat d'una vegada per totes aquella dona, era una antipàtica, mai deia res... Res! No he sentit una sola paraula que sortís de la seva boca en els tres anys que portava aquí...

—Perdoni però... diria que la senyoreta Eulàlia era sordmuda...

—...



**Text n° 5**

No hi havia manera. Tots els dies obria la porta i deia, amb un somriure d'orella a orella: «bon dia!». I per resposta, el buit. No havia aconseguit ni que tan sols em digués, també, bon dia. I el pitjor de tot és que no ho suportava.

Quan el van acompanyar a casa, em van dir que era intel·ligent. Que era capaç d'aprendre i fer creacions pròpies. Era tant llest, deien, que al meu costat multiplicaria les seves capacitats.

Jo sóc una persona crèdula, malgrat que, i perdoneu la pedanteria, generalment estic per sobre de molta gent. Però m'agrada estar bé amb tothom i disculpo moltes coses.

Aquesta vegada, però, estic molt enfadada. Em penso que aquella gent s'ha volgut riure de mi perquè aquest lloro és mut i, així, no puc saber quines coses li he ensenyat.

Un altre exercici es va proposar a l'entorn de plantejar una escena que cada estudiant considerés educativa. Aquest apropament ens va permetre analitzar els elements d'un model educatiu, així com centrar les qüestions principals de l'acte educatiu. Sens dubte, una bona manera d'atansar-se a allò que el professor volia ensenyar:

**Text nº 6**

El encuentro que comparto tiene lugar en la casa de campo de unos amigos. Yo voy a pasar con ellos un fin de semana en la primavera de hace dos años. Ellos son una pareja con dos hijos, Anuar y Saudade, de 8 y 5 años. Una de las tardes, pasando el tiempo en el porche, los niños juegan, los mayores charlamos, me fijo en lo que hace Anuar, que parece construir algo y está absorto en su tarea.

—¿Qué haces Anuar? —le pregunto.

—Me hago unas alas para volar —contesta él.

La respuesta me pareció tan sorprendente y contundente y tan seguro Anuar de lo que decía, que me sentí rendida ante la escena e invitada a participar de ella. No pude menos que decirle:

—¡Vaya! Pues ojo, no te pase como a Ícaro, que también construyó sus alas para volar, con tan mala fortuna que cayó desde lo más alto.

Anuar me mira, creo que ciertamente sorprendido, y me pregunta:

—¿Y quién es Ícaro?

—¿De verdad no sabes quién es Ícaro, el hijo de Dédalo, el inventor del reino de Minos? —le digo yo—, pues es importante que lo sepas si estás construyendo unas alas para volar...

Aquí le cuento a Anuar la desafortunada aventura de Ícaro, que quiso, volando, llegar al Sol. Y desoyendo los sabios consejos que su padre le daba, construyó sus grandes alas de cera, de manera que cuanto más se aproximaba al ansiado astro, más menguaban sus alas, las cuales, por efecto del calor, se derretían poco a poco. A pesar de ello, Ícaro continuó ascendiendo, haciendo caso omiso de las llamadas de su padre, que con sus propias alas seguía a su hijo desde la distancia. Tanto se acercó Ícaro al Sol, tanto arriesgó, que finalmente sus alas se derritieron completamente y, no pudiendo estas sostenerle, pues ya no eran alas, solo una débil estructura de madera que en modo alguno podía mantenerlo en el aire, Ícaro cayó y cayó al vacío y finalmente murió.

Cuando termino el relato, Anuar, que había atendido sin perder hilo de la historia, me dice:

—¿Y sabes más historias de esas?

—Claro —le digo—, sé muchas más. Estas son las historias que sobre dioses y diosas inventó el pueblo griego hace miles de años. ¿Quieres que te cuente otra?

—Sí.

Y le conté otra.

Ese fin de semana pasó. La siguiente vez que fui a visitar a esta familia amiga, Anuar me enseñó un cómic sobre dioses griegos que había sacado de la biblioteca. Su madre me contó que, sabiendo él que yo les visitaría, quiso conseguir un libro sobre el tema y ella lo llevo a la biblioteca a conseguir uno. Esa tarde leímos juntos el cómic. Yo me sentía emocionada. Creo que Anuar también.

**Text n° 7**

Era divendres a la tarda i al pràcticum havíem de fer un taller especial de contacontes. Personalment em feia il·lusió perquè m'agrada escoltar contes fantàstics d'animals que parlen i nens que volen per tocar els núvols. També m'agrada llegir-li contes a la Jian, la nena a qui faig de cangur, i fer la veu aguda quan parla la Pepeta o la veu greu quan li toca xerrar al llop ferotge. I també m'agrada imaginar-me històries, tenir la llibertat de crear-les, desfer-les i compartir-les amb els nens i nenes de l'esplai.

Per aquestes petites coses tenia ganes de fer el taller, tot i això em preguntava què fariem, com ho fariem: ens explicarien contes, els hauríem d'explicar? Em vaig deixar sorprendre.

I realment va ser així. El Fernando em va sorprendre. No sé si va ser la seva veu, greu, càlida, amb accent colombià. O el seu temperament, que desprenia energia i força que alhora transmetia quan ens va explicar un conte. Quan el va explicar, s'anava dibuixant un somriure a la meua cara. Estava ficat dins la història, la vivia, la creia, la creava representant diferents personatges i movent-se per l'espai, i feia que nosaltres també ens hi endinséssim. Vaig anar recordant els moments en què m'havien explicat contes i en què jo n'havia explicat. Sentia altra vegada aquella sensació que tenia al somiar i imaginar. El Fernando m'ho transmetia amb les seves paraules i crec que aconseguia aquest efecte en mi perquè ell era el que millor s'ho passava explicant-nos-ho.

Aquell mateix dissabte, vaig trobar unes pedretes a l'esplai que semblaven «troços de cel», i el primer que vaig fer va ser explicar-los el conte a dos dels monitors.

**Text nº 8**

Cada dilluns em trobo amb en Marcos, un nen de 5è de primària a qui li costen bastant tant la lectura com l'escriptura. Als primers dies de conèixe'l ja em vaig adonar que no era capaç d'escriure una frase sencera sense queixar-se de com li costava i com n'era, de difícil, i com n'estava, de cansat de l'escola, perquè a més, hagi de venir aquí, al Centre Cívic, i el facin escriure més. Així, el dia abans d'anar-hi em trencava el cap pensant què podríem fer, pensant activitats, que si seran massa fàcils, que si seran massa difícils... Un dia, des del Centre Cívic em van donar una carpeta per a què en Marcos guardés tot allò que feia amb mi. Li vaig proposar de decorar-la, i tot i la negativa inicial, el vaig acabar convencent amb la idea que després se la podria endur a casa i seria seva. Va voler escriure el seu nom amb lletres gruixudes, retallar-les i enganxar-les a la carpeta, però, és clar, «ell no en sabia», és que «és molt difícil». Sí que era veritat que li costava bastant dibuixar les lletres del seu nom, però finalment, i entre els dos, vam aconseguir acabar la feina, i ell va quedar encantat de veure la seva carpeta acabada, i feta per ell. El següent dia que ens vam veure, el primer que va fer va ser treure un full i dir-me: mira Susanna, he estat practicant a casa, i em va ensenyar detalladament com feia totes les lletres gruixudes que podia, i tantes vegades com podia. Trobar una motivació per una cosa aparentment tan simple com aquesta, relacionant l'escriptura amb el disseny o el dibuix, m'ha servit per portar les classes que fem d'una altra manera.

## Bibliografia

- Adelstein, A. i Kuguel, I.** (2004), *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arendt, H.** (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ASEDES** (2007), *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES-CGCEES.
- Bettelheim, B.; Zelan, K.** (2009), *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Camacho, V.** (2008), *Alas de insecto*. Granada: Alea Blanca.
- Cartry, J.** (2004), *Cahier du soir d'un éducateur*. París: Dunod.
- Cassany, D.** (2007), *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- (comp.) (2009), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- (2009), *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, colección Argumentos.
- Colomer, T.** (coord.) (2009), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Giribuela, W. i Nieto, F.** (2010), *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Kohan, M.** (2010), «Notas sobre el canon», en *Materiales Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Larrosa, J.** (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Mèxic: FCE.
- (2010), «Lectura y escritura: entre experiencias y expectativas», en *Materiales Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Meirieu, Ph.** (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Montes, G.** (2007), «Mover la historia: lectura, sentido y sociedad», en DD.AA., *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro iberoamericano*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 27-39.
- Moyano, S.** (2010), «Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social». en A. Moreu i E. Prats (coords.), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Publicacions i Edicions UB.
- Paredes, R.** (2010), «Oficios, lecturas y escrituras. Una mirada histórica», en *Materiales Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Petit, M.** (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Mèxic: FCE.
- (2008), *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- (2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Puiggrós, A. i Gagliano, R.** (dirs.) (2004), *La fábrica del conocimiento*. Rosario: Homo Sapiens.
- Riffault, J.** (1999), *L'écriture en situation professionnelle dans le travail social et l'éducation spécialisée*. Versailles: Sauvegarde de l'Enfance des Yvelines - BUC Resources.
- Roselló, D.** (2008), «“+ que llibres”, Proyecto de Fomento de la Cultura en L'Hospitalet de Llobregat», en A. Colombo, D. Roselló (eds.), *Gestión cultural. Estudios de caso*. Barcelona: Ariel.
- Rouzel, J.** (2005), *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée. Méthode et cas concrets*. París: Dunod.



## Capítol XIII

### El Projecte Educatiu de Centre

#### 13.1. Uns aclariments previs

Per tal de situar les coordenades necessàries que ens permetin contemplar un posterior treball amb un document tan important com el Projecte Educatiu de Centre, d'ara endavant PEC, és important recuperar algunes qüestions que hem tractat en altres assignatures del grau en Educació Social. En primer lloc, recuperar el concepte de les dimensions institucionals<sup>140</sup>. Si recordeu, les dimensions que suposen l'esquema que estructura el funcionament d'una institució (Frigerio i altres, 1992: 27) són: la **dimensió pedagògica**, que suposa emmarcar la tasca educativa a desenvolupar en una institució, un servei o un programa d'educació social; la **dimensió organitzativa**, que disposa i ordena la institució; i la **dimensió social**, entesa com el conjunt de vincles que la institució com a tal inscriu en allò social, cultural i educatiu del seu entorn.

L'articulació d'aquestes dimensions la llegim en dues direccions: d'una banda, les tres dimensions ajuden a la construcció d'un projecte institucional. És a dir, doten a la institució dels elements necessaris per inscriure en un marc ampli l'encàrrec social que ha de desenvolupar, per la qual cosa delimita però també obre les possibilitats de treball. D'altra banda, totes les dimensions s'entrecreuen, voregen i es connecten per, precisament, anar construint un camí de futurs possibles, no donant per fets els sabers que es gesten en un marc institucional d'educació social.

Convé, també, aclarir alguna consideració que mantindrem al llarg dels següents capítols. A Catalunya hi ha diferents documents reguladors de les institucions: el Projecte Educatiu Marc, el Projecte Educatiu de Centre, el Reglament

---

140. Podeu trobar aquest concepte més explicat en els materials de l'assignatura Bases per a l'Acció Socioeducativa amb la Infància, sobretot el mòdul d'«Institucions de protecció a les infàncies».

de Règim Intern, el Projecte Educatiu Individualitzat, el Pla de Treball Anual, la Memòria. Tots cobreixen els diferents aspectes que contempla l'encàrrec social que reben les institucions d'educació social. Les tres dimensions institucionals assenyalades han d'estar incloses fonamentalment en el Projecte Educatiu de Centre (PEC), de manera que aquest document està considerat com la manera de concebre la institució en les seves corresponents dimensions. Per tant, el PEC inclou aquesta idea de projecte institucional a la qual fèiem esment.

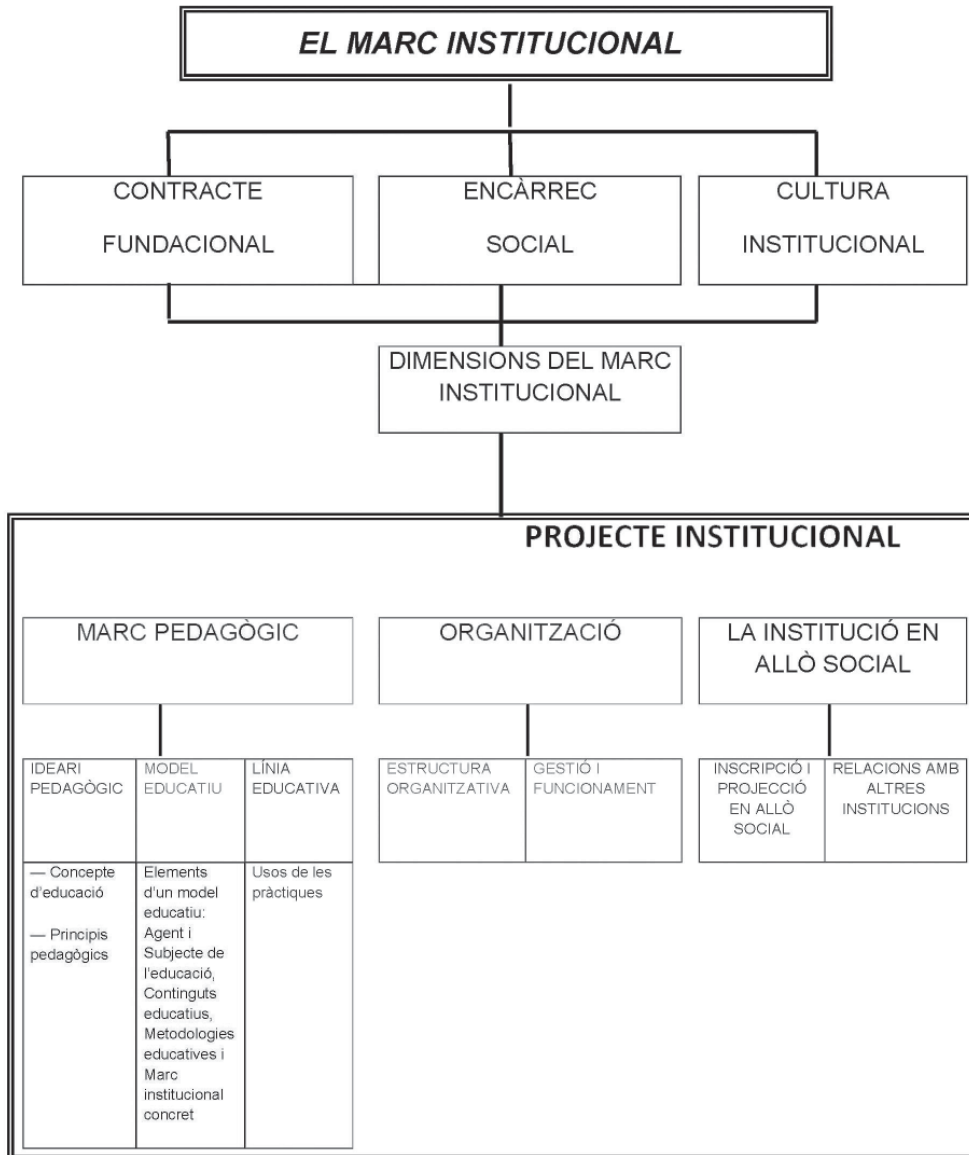
Recuperem aquí un quadre<sup>141</sup> que us ajudarà a situar tant les dimensions institucionals com el lloc del PEC en el funcionament de qualsevol institució d'educació social<sup>142</sup>:

---

141. Aquest pertany al mòdul de l'assignatura Bases per a l'Acció Socioeducativa amb la Infància, que us hem assenyalat amb anterioritat.

142. Al llarg d'aquest i d'altres capítols posteriors d'aquest material ens referirem al genèric «institució d'educació social» per a referir-nos a qualsevol marc institucional que duu a terme pràctiques socials i educatives. És a dir, on s'engloben tant institucions amb més pes tradicional (com ara CRAE, centres de serveis socials, centres de justícia juvenil, centres d'atenció a toxicomanies) com serveis, programes, o projectes d'educació social (atenció en el medi obert, programes d'inserció sociolaboral...). A tots són aplicables les qüestions relacionades amb el PEC, tenint en compte les adequacions necessàries en cada cas.





Certament, és la part que correspon al Projecte Institucional la que més ens interessa en aquest capítol ja que, com hem indicat abans, és la que inclou el marc del treball del Projecte Educatiu de Centre. I, com podeu observar, en aquest Projecte Institucional s'inclouen les dimensions institucionals (pedagògica, organitzativa i social), però que ja van prenent forma i que després desenvoluparem amb més concreció en la proposta de PEC.

No obstant, no podem obviar la part superior del quadre, la que fa referència a les tres qüestions prèvies fonamentals per tal d'iniciar un treball respecte del PEC:

Qüestions prèvies a tenir en compte a l'hora d'iniciar un treball de realització del pec		
Contracte fundacional	Encàrrec social	Cultura institucional

Fem una breu incursió en aquests conceptes per tal de dotar-los de la importància que creiem que contenen. Respecte del **contracte fundacional**, tan sols fer esment de la seva significació. El contracte fundacional fa referència a les marques històriques presents en qualsevol activitat humana. En aquest sentit, les pràctiques d'educació social i les seves institucions no estan exemptes, ans al contrari, de la consideració que d'elles s'ha tingut al llarg de la història. Aquelles s'han anat conformant en relació a les respostes socials, polítiques i legals sorgides del que en cada època s'ha considerat com atenció (i educació) a les dificultats socials. En efecte, són nombrosos els exemples històrics d'estructures, mandats i pràctiques diverses sobre institucions encarregades de la cura dels desprotegits.

Així doncs, en abordar les marques històriques i els seus efectes ho fem d'acord amb dos propòsits principals. En primer lloc, tractar d'ubicar aquells elements subjacents en el sorgiment i establiment de les institucions d'educació social, ja que la visió històrica del seu esdevenir contribueix, sens dubte, a analitzar el seu present i, per descomptat, a afavorir els seus possibles futurs. I en segon lloc, aquests elements aporten claus que possibiliten el distanciament de posicions naturalitzadores i arbitràries sobre els processos de construcció (deconstrucció i reconstrucció) dels marcs institucionals.

Les respostes que es donen a l'atenció a les persones amb problemàtiques i dificultats socials en diferents èpoques històriques al nostre país «*expliquen el sorgiment d'institucions que van prendre al seu càrrec la satisfacció d'algunes d'aquestes necessitats, establint amb el tot social, acords o contractes respecte de les seves funcions i àmbits d'acompliment*» (Frigerio et al., 1992: 19). Aquests acords pateixen transformacions, redefinicions i diverses adequacions, però, «*les modificacions expliquen les adaptacions, però els canvis porten la marca dels orígens*» (*op. cit.*: 18).

És a dir, per entendre l'actualitat de les institucions d'educació social com a marcs institucionals hem de tenir presents les seves marques. A l'hora, doncs, de començar qualsevol PEC de qualsevol institució convé tenir present el seu contracte fundacional:

- Per a què van ser creades?
- Per qui?
- A què responien?
- A quines persones s'atenia?
- En quin moment històric apareixen?
- Quins pressupostos teòrics les sustentaven?
- Quins professionals o personal es feia càrrec del treball que ara realitzen els educadors socials?
- Etc.

Aquest no és el lloc per repassar totes les marques històriques que es contemplen en el cada cop més ampli camp de l'educació social. Tot i això, convé donar-li voltes al paper de, per exemple: la caritat, la beneficència, l'educació en les institucions, el lloc del treball, el tractament de la bogeria, l'atenció a la diferència, la filantropia, l'església, la medicalització, l'ús de diferents nomenclatures al llarg de la història per anomenar el mateix, la consideració del delicte, la pobresa, les polítiques de tancament, la consideració social del control... i moltes més marques que, insistim, són fonamentals per entendre l'actualitat de moltes de les institucions, projectes i serveis on desenvolupa la seva tasca el professional de l'educació social.

Respecte de l'**encàrrec social**, aquest pren formes i disposicions concretes en cadascun dels camps d'acció social i educativa. Hem de tenir en compte, sobretot, la importància que esdevé la lectura de l'encàrrec social actual que tenen les institucions a les quals pertanyem. I en aquesta lectura, la possibilitat de considerar i diferenciar tres vessants de la qüestió:

- L'encàrrec social en sentit estricte, en tant que emana de la consideració general, d'allò que és propi d'una societat en concret. Per exemple: la consideració per la infància en el nostre territori. El component ideològic, les pressions socials, els consensos generals són presents en aquest encàrrec social. En l'exemple que hem posat sobre la infància, i en el cas de Catalunya, fariem referència a la Convenció dels Drets de la Infància i a la Llei de Drets i Oportunitats de la Infància, d'on prové l'encàrrec social de protegir la infància del nostre país.

- Ara bé, a més de l'encàrrec social en sentit estricte, podem parlar d'un encàrrec políticoadministratiu que hi és present en el desplegament concret de les disposicions reglamentàries de posada en marxa de l'encàrrec social. Per continuar amb l'exemple anterior, de la Llei general esdevenen disposicions concretes, en alguns casos amb un component interpretatiu, que concreten com ha de ser la protecció a la infància, de quins mecanismes es disposa, de quines particularitats es compona aquesta idea de protecció.

- I, per últim, l'encàrrec institucional, que prové dels anteriors, però que correspon a les lectures particulars d'aquests i, en ocasions, a interpretacions lleugeres dels mandats originals. Continuem amb l'exemple: del desplegament de les disposicions de protecció a la infància sorgeixen diferents serveis, programes i institucions. Tot i que totes formen part de la mateixa xarxa de protecció, cada institució llegeix l'encàrrec social original de manera particularitzada i atenent, en ocasions, a les seves pròpies necessitats. Un exemple encara més concret: pensem que totes les institucions de protecció a la infància entenen l'atenció educativa de l'infant de la mateixa manera? Aquest encàrrec institucional és el més directament relacionat amb la tasca i la funció de l'educador social.

I la tercera qüestió a tenir en compte en l'inici d'un PEC és la **cultura institucional**, íntimament lligada a la manera en què hem descrit l'encàrrec institucional. És a dir, la cultura institucional es constitueix al voltant dels trets d'identitat i dels senyals particulars. Cada institució té el seu estil, la seva personalitat, no només referida als aspectes més visibles, sinó també a l'estil dels vincles, les maneres de prendre decisions, la percepció que els membres tenen de la institució i de les seves pràctiques.

Ja hem dit que l'encàrrec social és per a totes les institucions d'un àmbit concret de l'educació social. Ara bé, en cada institució emergeixen trets particulars provinents de l'encreuament, entre altres, de dues qüestions principals: les polítiques socials sobre la infància (tant les educatives com les socials en sentit estricte) i les pràctiques que esdevenen en les institucions (Frigerio i Poggi, 1992: 35 i ss.). Aquest encreuament és el que configura una manera particular d'entendre i de dur a terme les accions i els preceptes propis d'una institució d'educació social.

La cultura institucional ve, doncs, a exemplificar les diferents lectures que es realitzen de l'encàrrec social, la manera particular amb què els actors institucionals es relacionen amb i en la institució, i el lloc que la mateixa institució ocupa en allò social.

L'element central al voltant del qual giren la resta de consideracions, en termes de cultura institucional, es refereix al lloc que ocupen les qüestions teòriques al si de les institucions. En aquest terreny trobem des de la filiació teòrica de cadascun dels integrants de l'equip educatiu fins al lloc que s'atorga als espais de reflexió, passant per les consideracions que la institució concedeix a la construcció teòrica en educació. És a dir, la importància d'aquestes anàlisis rau en la consideració fonamental del paper que els models educatius juguen en aquestes institucions. En definitiva, aquestes qüestions teòriques referides a la cultura institucional vindrien a remarcar la necessitat de posicionar-se, en el marc de la institució, davant del model educatiu triat, o fins i tot analitzar la seva possible absència emmascarada en altres accions allunyades d'allò educatiu o en models no reconeguts. Així doncs, del lloc que la institució atorgui a la qüestió teòrica esdevindrà un ventall de possibilitats per a la pròpia institució.

En relació a les qüestions teòriques, finalment, cal assenyalar que hi ha condicionants que conflueixen en les lògiques institucionals. Amb això volem referir-nos a la necessitat que en el si de les institucions se sotmetin a anàlisi aspectes com les relacions teoria-pràctica, el paper de les diferents disciplines que treballen en el camp de l'acció social, l'exercici de consens i negociació al voltant d'eixos comuns delimitats en un model educatiu, la construcció i el manteniment d'espais de supervisió, el lloc de la formació dins i fora de la institució, i la reflexió teòrica com a eina de millora de les pràctiques.

D'aquest element fonamental de la cultura institucional n'emanen altres que, a manera només de presentació, cal assenyalar:

- Les maneres de relació que es creen en les institucions. Hi podem incloure les relacions entre els professionals, amb els subjectes atesos, i amb altres institucions socials i educatives. Les definicions que se'n facin i el lloc que se'ls atorgui determinen, en algun punt, les pràctiques institucionals. La pròpia història i fins i tot algunes directrius legals dibuixen institucions particulars que situen al centre de l'escena el significant familiar. És a dir, la qüestió familiar és present, bé per definir la forma institucional, bé per determinar les funcions dels educadors. En aquest aspecte pren importància la lectura que es faci de l'encàrrec i la posició de l'equip educatiu davant aquests temes.

- Els usos i costums a les pràctiques. Un lloc important en les pràctiques institucionals l'ocupen funcionaments instaurats que es repeteixen, pràctiques que s'arrossegueu sense saber exactament d'on provenen. Molts d'aquests aspectes tenen les seves arrels en les marques històriques d'aquest tipus d'institu-

cions. Convé, doncs, reconèixer-les per poder donar lloc als processos de canvi, a l'anàlisi de les repeticions institucionals i fins i tot determinar el per què de les resistències a la introducció de canvis en les pràctiques.

- Els models d'organització. Suposen definir el lloc del projecte institucional, com s'entenen les relacions amb l'administració competent, però també quin lloc ocupa l'equip educatiu, el directiu i cadascun dels seus membres en l'estructura de la institució. Aquest bloc permet significar quin valor se li dóna a l'organització i a la gestió, quina dimensió institucional aglutina les pràctiques que es desenvolupen i, per descomptat, com s'entenen les coordenades espacials i temporals de la institució.

Com hem vingut indicant, aquests són només alguns dels elements que configuren el que hem convingut en denominar cultura institucional. Com integrants d'aquests grans blocs podem assenyalar: el lloc del conflicte, la utilització de la norma o les maneres de participació. Tots ells ens porten, de nou, a un exercici de construcció teòrica de les pràctiques institucionals, posant de manifest que es defineixin o no, es conceptualitzin o no, es defineixin o no, tots aquests elements produeixen efectes.

Per acabar amb aquesta darrera qüestió de la cultura institucional us presentem uns quadres de Frigerio *et al.* (1992) que donen compte dels elements que hem anat introduint i d'altres, a més de configurar els tipus de cultura institucional que les autores pensen que habitualment funcionen en les institucions. L'objectiu de tenir aquests quadres és tan sols procurar mantenir la reflexió envers aquests aspectes, sense una pretensió d'exhaustivitat, només per establir alguns elements que us permetin detectar-los en les dinàmiques institucionals de què formareu part.

### **Elements que componen la cultura institucional**

Qüestions teòriques	Criteris i normes de sanció
Principis pedagògics en estat pràctic	Els models dels vincles
Models d'organització	Adhesió i pertinença als vincles
Metodologies	Mites, llegendes i herois
Perspectives, somnis i projectes	Estil de funcionament
Esquemes estructurants de les activitats	Sistemes de seguiment i control
Usos i costums	Concepcions sobre el canvi
Sistemes de socialització, ingrés, ascens i promoció	La filiació teòrica dels membres de la institució

Sistemes de representació, recepció i tractament dels subjectes atesos	Els criteris de treball
La identificació amb la tasca, el grup i l'organització	

### Tipus de cultura institucional

La institució com una qüestió de família
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «els pares fundadors»,</li> <li>• els rols paterns adjudicats als educadors,</li> <li>• el projecte originari com a herència,</li> <li>• els hereus del projecte diferenciats d'aquells que no ho són,</li> <li>• els subjectes, com a fills, que li són confiats a la institució,</li> <li>• els que es posicionen com refundadors sense conèixer la història prèvia,</li> <li>• l'esperit fratern,</li> <li>• estimar com a algú de la família,</li> <li>• més que un educador sóc el seu amic.</li> </ul>

La institució com una qüestió de papers o expedients
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La institució com màquina o mecanisme amb engranatges.</li> <li>• La tranquil·litat que suposa el funcionament eficaç i rutinari d'una màquina.</li> <li>• Jerarquies clarament establertes: cossos decisors, transmissors i executors.</li> <li>• Emfatització dels processos racionals (l'organigrama).</li> <li>• La informació descendent.</li> <li>• Es neguen o s'eludeixen els conflictes.</li> </ul>

La institució com una qüestió de concertació
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'incorpora la noció d'espais no reglamentats.</li> <li>• Inclusió de la negociació com procés de concertació (pactes, compromisos).</li> <li>• El conflicte com quelcom inherent al funcionament de la institució.</li> <li>• Model professional de gestió.</li> <li>• Risc d'assembleisme.</li> <li>• Gestió de la paradoxa.</li> </ul>

### 13.2. El lloc del Projecte Educatiu de Centre

Hem vist el que hem anomenat com alguns elements previs a tenir en compte per tal de procurar un atansament al PEC. L'interès ha estat establir aquelles qüestions que, en definitiva, fonamenten el treball social i educatiu que es duu a terme en els diferents marcs institucionals de l'educació social.

A l'hora, doncs, de veure com concretar la proposta d'un PEC hem de fer-nos encara algunes preguntes: la primera, *per què un PEC?*; i la segona, *de què serveix un PEC?*

Ambdues preguntes suposen una presa de decisions envers les pràctiques que es desenvolupen en qualsevol institució. Aquest text que us presentem intenta donar resposta, i creiem que encertadament, a la necessitat institucional (pedagògica, organitzativa i social). És un text que podeu trobar a la bibliografia i que està escrit per un equip d'educadors socials que prenen el compromís d'encetar una nova etapa amb un nou PEC:



### La necesidad de un nuevo PEC

El equipo educativo de la residencia infantil Norai entiende el Proyecto Educativo de Centro (PEC) como el documento fundamental que establece las pautas, preceptivas y clarificadoras, de la acción educativa de un centro residencial. Por tanto, este documento ha de ser fruto tanto de una clarificación de los supuestos teóricos como de un análisis exhaustivo de la realidad. Por este motivo, durante los años de elaboración del nuevo PEC se produjo una recogida sistemática de la discusión, del análisis, del consenso y de la redacción de todo aquello que pensábamos que era fundamental en el trabajo educativo dentro de un marco residencial infantil. Este es el trabajo que el equipo educativo de Norai realizó durante tres años, dedicando el curso 1996/1997 a su redacción definitiva. La necesidad, pues, de dotar de coherencia y de contenido pedagógico el trabajo a realizar, ha sido el motor que ha permitido recorrer un camino que nos llevó a la elaboración de ese nuevo Proyecto Educativo de Centro.

La importancia del nuevo PEC radicaba en el esfuerzo por crear un instrumento de trabajo sometido a revisión continua, ágil y dotado de mecanismos de regulación y evaluación que permitieran garantizar un trabajo educativo adecuado y riguroso con los niños acogidos en el centro. De la misma manera, el PEC tenía que dar respuesta a las nuevas inquietudes, al deseo de ofrecer una nueva manera de entender la educación y, por lo tanto, no podía ser un documento que tan solo ofreciera y dispusiera una nueva organización, sino una nueva práctica.

Equipo Norai (2007: 115-116)

La lectura d'aquest testimoni d'un equip d'educadors i educadores socials ens aporta, precisament, tots aquells elements que pretenem que conformin la nostra proposta de per què és necessari un PEC i per a què serveix.

#### a) *Establiment de pautes de l'acció educativa*

El document al que ens referim té, precisament, aquesta finalitat principal: establir aquelles pautes que permeten donar compte del treball educatiu que es realitza en una institució determinada. Per tant, és un document orientador suficientment rígid per establir aquestes bases, alhora que suficientment flexible per incorporar els diferents estils educatius i les necessàries adequacions que els canvis permanents provoquen en les pràctiques institucionals. Així doncs, aquest equilibri entre un marc estable i la permeabilitat als canvis facilitarà

un establiment de pautes adequades a l'època, al context i al model teòric que sustenta l'acció educativa.

De la mateixa manera, aquest establiment procura una cohesió d'equip pel que fa als paràmetres de funcionament, incloent-hi les particularitats, i una cohesió de propostes educatives en una mateixa direcció. És a dir, els objectius del treball educatiu estan clars i eviten les consideracions aleatòries i capricioses. Això no ha de ser llegit com un menyscabament de la individualitat dels educadors, tan sols fa referència al marc comú mínim que garanteix l'atenció educativa.

*b) L'articulació entre els supòsits teòrics i l'anàlisi de la realitat*

En altres paraules, la referència en el text es dirigeix a apropar les distàncies entre teoria i pràctica. El PEC és el document que permet, de manera més directa, escurçar la distància entre allò que diem que fem, allò que volem fer i allò que fem. El PEC instaura una articulació entre les pràctiques i els supòsits teòrics que les sustenten. Obviar que darrere l'acció hi ha un fonament ideològic, una teoria, indica, simplement, que es desconeix i, per tant, que no existeixi. El treball que suposa redactar un PEC ens apropa a aquesta articulació, ens obliga a reflexionar al voltant d'allò que hi ha darrera l'acció quotidiana i a proposar els canvis necessaris, si s'escau.

*c) La incorporació dels processos de discussió, anàlisi, consens i redacció en l'elaboració del document*

Aquests processos són inherents a la posada en marxa d'un PEC. De fet, són els que consoliden una proposta ja que la legitimen com la construcció d'un equip. En la posada en marxa i en el bon funcionament d'un PEC, hi té bona part de responsabilitat el procés que s'hagi dut a terme per tal d'engegar-ho. És a dir, un PEC en el que l'equip s'hagi involucrat en els processos d'anàlisi i reflexió, de discussió i de consens, té un llarg tram recorregut pel que fa al seu ús i al seu reflex en les pràctiques.

*d) Dotació de coherència i de contingut pedagògic*

Precisament, i com a resultat dels processos anteriorment citats, el document permet incidir en la cohesió d'equip, però també en la coherència metodològica, en l'escurçament de la distància entre teoria i pràctica, en l'establiment de moltes més correspondències entre el que s'ha escrit i l'acció. Així mateix, la redacció del PEC permet dotar de més contingut pedagògic a un document que, si bé es defineix com educatiu, ha patit les conseqüències d'una indubtable disposició a deixar-se atrapar per la màgia de la gestió. Aspecte aquest, no només vinculat al PEC sinó més aviat a tot el camp social.

e) *El PEC com a motor institucional*

Tot procés de reflexió al voltant de les pràctiques institucionals, i si a més s'aconsegueix reflectir en la redacció d'un document com aquest, té moltes possibilitats de convertir-se en un veritable motor que pot desencallar situacions relacionades directament amb la tasca en el camp social o en el treball amb els altres: la sensació de cansament continu, l'apatia o el tan conegut burn-out. Internar-se en el camí de la creació conjunta en un projecte comú esdevé trencar amb la rutina que se'ns pot fer insuportable. A més, el PEC com document central en les pràctiques institucionals és l'encarregat de promoure i donar un sentit a la feina que es realitza, centrada en uns objectius comuns, avalada per un treball conjunt i fonamentada en paràmetres pedagògics consensuats.

f) *El PEC és un instrument de treball àgil i sotmès a revisió contínua*

En aquest cas, o el PEC és un instrument àgil i sotmès a aquesta mirada o és un document que neix ja mort. És a dir, ha de ser un document àgil perquè s'ha de poder utilitzar més enllà de la redacció. No pot ser un text ben enquadrat i desat al prestatge del despatx dels educadors. Per tant, ha d'estar sotmès a una utilització continuada, a una relectura en equip de les seves aportacions, a una adequació respecte dels objectius. A més, pot ser utilitzat per a la realització d'altra documentació de la institució, com ara els Projectes Educatius Individualitzats, el Reglament de Règim Intern o els Plans de Treball Anuals. L'agilitat del document també està força relacionada amb la capacitat prèvia d'haver fet un document consultable, ni excessivament generalista, ni tan sols descriptiu, ja que això impedeix l'apropament quotidià.

g) *La necessitat de vincular mecanismes de regulació i d'avaluació*

En qualitat de document regulador de les pràctiques, el PEC ha de comptar amb aquells mecanismes que permetin la seva avaluació periòdica. El període que habitualment s'atorga a aquesta revisió i posada al dia és d'uns 5 anys, tot i que és un període a revisar en funció de diferents aspectes: canvis importants a la institució, notable decalatge entre el que s'ha previst i la realitat de la institució, necessitats del propi servei o programa... Sigui quan sigui, no hem de confondre la revisió i avaluació del PEC amb el seu sotmetiment a canvis continus en funció de les dificultats de la pràctica. Si això acaba succeint hi ha quelcom, o bé del PEC o bé de la seva posada en marxa, que no està funcionant correctament.

h) *L'organització vinculada a la pràctica*

Per últim, assenyalar l'aportació que el text de l'equip de Norai fa en relació a l'oportunitat que li ofereix el PEC envers la possibilitat de vincular la

dimensió organitzativa a la pedagògica. Això vol dir que el que habilita el funcionament i la gestió d'una institució ha de poder passar, en gran mesura, pel sedàs del plantejament pedagògic. Només així podrem sostenir unes pràctiques coherents amb els dispositius teòrics de l'educació social.

**PROJECTE**, en tant que significa un desig de futur, una projecció més enllà de l'actualitat. Això ens possibilita emmarcar una intenció de treball, proposar, impulsar i planejar l'acció. Projecte, per tant, ens obliga no només explicar i descriure allò ja realitzat, sinó a donar un pas endavant i idear un futur.

**EDUCATIU**, en tant que el marc pedagògic és l'eix de la nostra pràctica i, per tant, el pivot sobre el que volten les altres dimensions institucionals. Incidir en allò educatiu és més difícil del que a primera vista podem pensar. Certes prerrogatives actuals ens impel·leixen cap a la gestió, cap al *management*, cap als recursos humans... Un PEC educatiu és una aposta per revitalitzar la tasca educativa d'institucions que en molts casos no estan considerades com a educatives. El pes de la gestió econòmica, de l'organització, del funcionament... ha arraconat les disposicions educatives.

**DE CENTRE**, en tant que el PEC és propi de cada institució, en tant que assenyalava les particularitats, els estils propis i la cultura institucional en el marc d'una xarxa d'institucions i de serveis socials en el sentit ampli.

### 13.3. Proposta d'un índex per al Projecte Educatiu de Centre

El que us proposem aquí és un possible índex d'un Projecte Educatiu de Centre. És una proposta orientativa i en cap cas s'ha de prendre com definitiva o definitiva del que ha de ser un PEC. Hi ha altres propostes, moltes, per tant, a partir d'aquesta aproximació convé regirar-ne d'altres, recercar, comparar, analitzar i trobar aquell model que s'avé més a les vostres pretensions i dona resposta als vostres pressupòsits.

#### 1. Introducció

##### 1.1. Presentació

##### 1.2. Dependència

##### 1.3. Encàrrec social i institucional

#### 2. Marc administratiu, legal i jurídic

### 3. Model pedagògic

#### 3.1. Fonamentació del model pedagògic

- 3.1.1. Definició d'educació
- 3.1.2. Subjecte de l'educació
- 3.1.3. Agent de l'educació
- 3.1.4. Continguts de l'acció educativa
- 3.1.5. Metodologia de l'acció educativa
- 3.1.6. El marc institucional

#### 3.2. Trets d'identitat

- 3.2.1. Estil de centre
- 3.2.2. Conceptes bàsics de la pràctica educativa

### 4. Organització estructural

#### 4.1. Derivació i condicions d'ingrés

#### 4.2. Tipologia de centre

- 4.2.1. Titularitat del centre
- 4.2.2. Ubicació geogràfica, social i cultural

#### 4.3. Recursos

- 4.3.1. Edifici i espais
- 4.3.2. Adequació del material
- 4.3.3. Xarxa de recursos
- 4.3.4. Recursos especialitzats

#### 4.4. Descripció de l'equip laboral

- 4.4.1. Organigrama
- 4.4.2. Definició dels diferents professionals
- 4.4.3. Formació permanent de l'equip educatiu
- 4.4.4. Horari laboral
- 4.4.5. Ràtio educadors/nens

#### 4.5. Modalitat de gestió

### 5. Organització funcional

#### 5.1. Funcions del personal educatiu del centre

- 5.1.1. Funcions de l'equip educatiu
- 5.1.2. Funcions de la direcció
- 5.1.3. Funcions de l'educador social

#### 5.2. Funcions del personal no educatiu del centre

#### 5.3. Àrees de funcionament del centre

- 5.3.1. Àrees funcionals
- 5.3.2. Àrees educatives

6. Formulació i sistematització d'objectius generals
  - 6.1. Objectius en relació a l'organització estructural
  - 6.2. Objectius en relació a l'organització funcional
  - 6.3. Objectius en relació a la formació de l'equip
  - 6.4. Objectius en relació a la coordinació
  
7. Formulació i sistematització d'objectius educatius ordenats per àrees educatives (les pròpies de cada institució en relació a les propostes administratives)
  
8. Sistemes de coordinació, comunicació i avaluació
  - 8.1. Coordinació interna
    - 8.1.1. Reunions d'equip
    - 8.1.2. Supervisió pedagògica
    - 8.1.3. Reunions d'anàlisi de casos
    - 8.1.4. Jornades anuals
    - 8.1.5. Coordinació de l'equip amb la direcció
  - 8.2. Coordinació externa
    - 8.2.1. Centres d'ensenyament
    - 8.2.2. Serveis de la xarxa d'atenció social
    - 8.2.3. Serveis de l'administració: direccions generals, etc.
    - 8.2.4. Altres professionals
  - 8.3. Cooperació amb altres institucions
  - 8.4. Documentació i registres
  - 8.5. Avaluació
    - 8.5.1. Mecanismes d'avaluació

## 9. Bibliografia

- Ander-Egg, E.** (2008), *Planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Antúnez, S.; Gairín, J.** (1990), *El projecte educatiu*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- ASEDES (ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCADORES SOCIALES)** (2007), *Catálogo de funciones y competencias del educador social*.
- DGAI** (1995), *Projecte Educatiu Marc*. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- DGAIA** (2005a), *Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de Centres Residencials d'Acció Educativa i de Centres d'Acollida per a infants i adolescents*. Informe del Comitè de Experts en Formació de Recursos Humans en el Àmbit de los Servicios Sociales. Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya. [www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador\\_crae.htm](http://www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador_crae.htm)
- (2005b), *L'educació en valors en els CRAE: centres propis, col·laboradors i centres d'acollida*. Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya. [www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf](http://www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf)
- Drecera, SCCL** (1998), *La educación social, un reto en DRECERA. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona: Cooperativa Drecera SCCL.
- Equipo Norai** (2007), *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa, colección Pedagogía Social.txt.
- Frigerio, G.; Poggi, M.** (1996), *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- et al. ([1992] 2000), *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García, G.; Ramírez, J.M.** (2006), *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Martinell, A.; Franch, J.** (1994), *Animar un proyecto de educación social*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Ph.** (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Núñez, V.** (1995), «Una proposta de treball educatiu en centres oberts des de l'aproximació al disseny curricular en educació social», *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona*, n. 15.
- ; **Planas, T.** (1997), «La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en A. Petrus (coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Orteu, X.** (2007), *La construcción de itinerarios de inserción laboral*. Barcelona: Gedisa, colección Pedagogía Social.txt.
- Pérez Serrano, G.** (2002), *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid: Narcea.
- Rey, R.; Santamaría, J.M.** (1992), *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Riberas, G.; Vilar, J.; Pujol, P.** (2003), *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés - Editorial Claret, col·lecció d'Animació Sociocultural.
- Rodríguez Rodríguez, J.A.** (1990), *El proyecto educativo. Elementos para su diseño*. Madrid: Alhambra Longman.
- Rosa, A.** (2007), *Paradojas entre la promoción social y los Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa, colección Pedagogía Social.txt.
- Roselló, D.** (2005), *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona: Ariel.





## Capítol XIV

### **El Projecte Educatiu Individualitzat**

Les relacions dels equips educatius amb les documentacions establertes per les diferents administracions solen ser dificultoses. En molts casos es tendeix a pensar que aquestes demandes només responen a seguiments burocràtics o situacions de control dels subjectes i del treball dels agents. Possiblement, en part pot ser així. No obstant això, el Projecte Educatiu Individualitzat és el document que permet una guia de la pràctica educativa particular que pretenem dur a terme. Prescindir-ne (en el sentit de no utilitzar-lo en tot el seu potencial) suposa abandonar l'acció educativa a ofertes homogènies i homogeneïtzants, a l'atzar dels moments inspirats i, sobretot, alimentar un «campi qui pugui» en el moment de les dificultats. El PEI no tan sols suposa una eina per a l'educador particular sinó per al conjunt de l'equip educatiu, en tant que suposa l'obertura de temps per a la reflexió i l'anàlisi de l'acció educativa en una institució d'educació social.

#### **14.1. El Projecte Educatiu Individualitzat dins del Projecte Educatiu de Centre**

El PEI suposa la particularització de l'oferta educativa de la institució, per la qual cosa és necessari un treball de coherència teòricopràctica que fonamenti aquest treball. Per tant, la primera de les qüestions que s'ha d'atendre és la coherència entre els objectius expressats en el PEI i els objectius generals de la institució proposats en el marc del PEC.

Aquest, doncs, és un instrument metodològic amb objectius particulars i explícits per al treball educatiu amb cadascun dels subjectes amb qui es treballa i l'entendrem com una eina de planificació de l'acció educativa individualitzada. Segons el tipus d'institució la responsabilitat de la seva elaboració recau en

un o en un altre membre de l'equip educatiu. De totes maneres, pensem que els PEI s'han de poder consensuar amb la resta de l'equip educatiu i tenir-ne el vist i plau. Aquesta qüestió no és un requisit purament administratiu o de repartiment de responsabilitats (que en té) sinó que a més suposa admetre que, si bé és un membre el responsable últim de l'elaboració, finalment és tot l'equip educatiu el que s'ha de fer seu el PEI particular de cada subjecte que s'atén i l'encarregat de posar-lo en acció.

## 14.2. Dimensions del Projecte Educatiu Individualitzat

En la línia del que s'ha exposat, el PEI compleix diferents facetes en el treball que es desplega en un marc institucional concret, de manera que contemplar les seves dimensions facilita les possibilitats d'un ús que reverteixi en el funcionament i l'organització del centre, de l'equip i de l'acció educativa.

En aquest sentit, el PEI atén diferents dimensions respecte de la seva utilització i del seu paper dins l'entramat institucional. Així, aquestes dimensions són:

- *Dimensió pedagògica:* respecte del treball educatiu. És a dir, fer un PEI vol dir que hi ha una aposta pedagògica envers la consideració del treball que es realitza. Això vol dir que més enllà del requeriment legal ha d'existir una preocupació pel contingut del PEI, emmarcat dins les disposicions del PEC i d'acord amb el marc pedagògic subjacent.

- *Dimensió educativa:* respecte del subjecte de l'educació. Una dimensió educativa envers la particularització de l'acció educativa, partint de què cada subjecte té els seus interessos, motivacions i desitjos particulars. El PEI ha de poder observar aquestes consideracions per tal de garantir un treball educatiu amb cada subjecte.

- *Dimensió formativa:* respecte de l'educador i de l'equip. La pròpia realització d'un PEI ens enfronta al nostre saber i a la nostra reflexió envers la pràctica educativa. Els processos de discussió, d'anàlisi de la situació, la contemplació de diferents possibilitats, la invenció de propostes, d'ofertes i oferiments educatius, proporciona un bagatge formatiu a qui ha d'elaborar el PEI. De la mateixa manera, l'enriquiment s'amplifica si l'intercanvi, el debat i l'anàlisi conjunta s'obre a la resta dels membres de l'equip.

- *Dimensió organitzativa:* respecte de la institució. Aquesta dimensió del PEI permet vincular l'organització i el funcionament d'una institució als requeriments educatius. És a dir, situar les necessitats educatives en primer terme mitjançant l'establiment d'un treball particularitzat allunya esllavissades ho-

mogeneïtzadores de les pràctiques; desterra, en definitiva, el tan portat «tots el mateix al mateix temps».

### **14.3. Estructura i continguts del Projecte Educatiu Individualitzat**

Com qualsevol altre document, el PEI parteix de la proposta d'una estructura. La que en els següents apartats es realitza és aquella que creiem us pot orientar més en les vostres pràctiques i que es vincula a coneixements i tècniques que heu conegut i estudiat al llarg del grau. De la mateixa manera que hem assenyalat en el moment de tractar el Projecte Educatiu de Centre, aquesta és una proposta orientadora, sabent que n'hi ha més i que del que es tracta és de què aneu a la recerca d'altres, les estudeu, les compareu, les sotmeteu a crítica i anàlisi i us quedeu amb aquella que respon millor a les vostres expectatives del que ha de ser un PEI.

Per tal de veure millor l'estructura i els continguts del PEI us proposem dos temps diferenciats. El primer us aproparà a l'estructura general del PEI, fins i tot amb un disseny de format, i on podreu veure com es disposen els diferents elements que componen el PEI. Aquests elements que veureu reflectits en el document són:

- Informació inicial.
- Consideracions prèvies.
- Àrees de treball educatiu.
- Àrees de suport al treball educatiu.

Paral·lelament, i en cada àrea de treball educatiu podreu veure una breu explicació de cadascun dels apartats que la conformen:

- Objectius generals i específics.
- Recursos, tècniques, activitats.
- Temporalitat.
- Orientacions.

Així mateix, en l'apartat d'àrees de suport podreu llegir-hi el contingut d'aquestes.

I en un segon temps us mostrarem un PEI, amb informacions, objectius, plantejaments i orientacions de treball, etc., d'una proposta de treball particularitzat concret.

### Projecte educatiu individualitzat

Nom i cognoms:

Centre:

Data de naixement:

Data d'ingrés:

Situació administrativa:

Procedència:

Data d'elaboració:

Educador de referència:

### Consideracions prèvies

En aquest apartat s'explicitarà la situació actual del subjecte i es justificarà la prioritització d'objectius i l'èmfasi de l'acció educativa. Té a veure amb l'avaluació inicial de l'individu com subjecte de l'educació.

Si no és el primer PEI pot contenir les valoracions i observacions d'anteriors PEI. No es tracta, doncs, d'un espai on recollir la trajectòria del subjecte per la institució o la seva història personal. Tampoc on recollir totes aquelles qüestions que formin part de la vida del subjecte. Tan sols ha de poder recollir els aspectes fonamentals que creguem que es vinculen directament amb les propostes educatives que encetem.

L'estructura del PEI, a més de la informació inicial i de les consideracions prèvies, considera també un desglossament en àrees<sup>143</sup> de treball educatiu i àrees de suport.

Les àrees educatives que aquí us proposem són les següents<sup>144</sup>:

143. Entenem l'àrea (de treball) en el seu sentit geomètric. És a dir, com la superfície compresa dins d'un perímetre. Aquest símil ens permet acotar el treball educatiu. Podríem utilitzar el concepte àmbit, majoritàriament utilitzat en el camp de l'educació social. No obstant això, àmbit, si bé també es refereix a un espai limitat, ens sembla menys apropiat, ja que denota més amplitud. Possiblement només és una qüestió de matisos, però àrea té un pòsit de tradició educativa que ens atrau. Per això, potser, el desig d'utilitzar-lo.

144. Aquestes àrees de treball són fruit del treball realitzat per Núñez i Planas (1997). En els materials de «Models d'acció socioeducativa», en el capítol 5, hi teniu un desplegament més acurat de cadascuna d'aquestes àrees. Si bé en un inici aquestes àrees estaven pensades per treballar amb adolescents, s'han adequat de manera que siguin apropiades també per a un treball amb infants o amb adults. Tal com hem indicat abans, aquestes àrees són merament orientadores. Altres formats de PEI contempnen altres tipus d'àrees.

1. Àrea de subjecte social i entorn.
2. Àrea de llenguatge i comunicació.
3. Àrea de tecnologies.
4. Àrea d'art i cultura.
5. Àrea de jocs i esports.

La planificació per àrees educatives permet l'agrupació de continguts de treball educatiu. Aquestes àrees de continguts contempen una ordenació d'objectius generals i específics que es treballaran amb metodologies específiques temporalitzades. Per tant, aquestes àrees representen allò que han d'adquirir els subjectes mitjançant l'acció educativa de l'educador social.

Veiem algunes característiques d'aquestes àrees de treball educatiu:

### **Àrea de subjecte social i entorn<sup>145</sup>**

Una àrea que conjuga, en part, molts dels continguts que es vehiculen a les restants àrees de treball educatiu. No obstant això, la seva especificitat remet a considerar les finalitats de la tasca educativa en termes de socialització, de circulació i promoció social del subjecte. Així, els continguts d'aquesta àrea se centren en la transmissió d'elements que permetin l'accés a la «societat» en un sentit ampli, a les xarxes socials, a l'espai social. L'aspecte que volem ressaltar en aquesta àrea es refereix, precisament, a la nomenclatura que proposa. L'articulació dels conceptes subjecte social i entorn delimita una àrea de continguts fonamental per al treball educatiu, ja que la promesa educativa (en termes de garantia i de justícia social) que comporta treballar per la construcció d'un subjecte social *en allò social, des d'allò social i per allò social* opera com obertura de recorreguts i trajectes possibles per a aquells que són ostatsges de diagnòstics socials, d'oportunitats obturades en base a indicadors de risc i de certes respectes de les seves limitades possibilitats de circulació social. D'altra banda, mantenim *entorn* en el sentit més ampli, per no confondre amb vida quotidiana, concepció que, durant molt temps, ha estat l'eix de desplegament de les pràctiques educatives a diferents institucions d'educació social. Per tant, l'entorn busca trencar amb la rutina de la institució i introduir també allò extraordinari en el coneixement d'allò que envolta al subjecte.

---

145. En la mateixa línia que Núñez i Planas (1997) les àrees de «Subjecte social i entorn» i «Llenguatge i comunicació» són transversals en el treball concret a desenvolupar en una institució d'educació social, de manera que en totes dues s'hi articulen continguts amb bifurcacions a les restants àrees.

## Àrea de llenguatge i comunicació

El llenguatge és l'eina bàsica de la nostra cultura per comunicar-nos, permet l'accés al món simbòlic i l'establiment de vincles socials. És una àrea transversal, ja que el domini del llenguatge té efectes sobre diferents aspectes de la vida social.

En aquesta àrea el treball de transmissió se centra en la idea de «*vinculació social*» (Núñez i Planas; 1997: 122) del subjecte a través del llenguatge, de manera que els continguts desplegats es dirigeixen a l'adquisició adequada de la llengua oral i escrita, i a la seva utilització en diferents situacions socials mitjançant argumentacions lògiques, observacions i anàlisis. L'aprenentatge de la llengua no s'esgota en el coneixement dels signes, també inclou les significacions culturals i les activitats socials que les interpreten, per això aquesta àrea de continguts incorpora coneixements i procediments que considerem fonamentals per a l'accés a la cultura d'època.

En aquesta àrea s'inclouran els objectius relacionats amb la millora de la comunicació a través de la llengua oral i escrita; entenent que la comunicació té significants en el llenguatge verbal (oral i escrit) i no verbal (el cos com valor de comunicació, les postures...).

## Àrea de tecnologies

El substrat d'aquesta àrea de treball educatiu en un marc institucional d'educació social remet a «*l'interès per la indagació, l'experimentació i l'abstracció de coneixements*» (García Molina, *op. cit.*: 139), a més de procurar que s'aconsegueixi «*una actitud receptiva cap al treball manual, tècnic i informàtic*» (Núñez i Planas, *op. cit.*: 124). En aquest sentit, si bé l'àrea no pretén l'exclusivitat del paper de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), aquestes ocupen cada vegada més un lloc preponderant en l'actualitat. Així, les TIC es converteixen tant en un contingut a treballar amb els subjectes com en una eina excel·lent per a les tasques referenciades en altres àrees de treball educatiu. Tanmateix, és un bon lloc per impulsar treballs que cerquin l'interès científic i el descobriment.

## Àrea d'art i cultura

Una àrea que dirigeix els seus continguts al coneixement de les representacions artístiques i culturals, d'una banda, i a la participació directa del subjecte mitjançant el desenvolupament de capacitats artístiques, expressives i creatives. És un àrea que vol facilitar el màxim d'elements i de representacions de la

cultura per tal d'aprendre a articular la individualitat en la «categoria cultural» en què s'inscriu dins el model d'època. Es tracta d'aprendre a respectar i valorar les manifestacions de la cultura personal i de l'entorn.

### Àrea de jocs i esports

Una àrea que projecta la utilització del joc i de l'esport a allò que té a veure amb les relacions amb els altres, amb l'adquisició de normes i pautes socials, amb la simbolització. Així, els continguts referits al joc i a l'esport pretenen crear, mantenir i propiciar aquestes trobades, habilitar les institucions per acollir el joc lliure i espontani dels més petits, el joc estructurat en les diferents modalitats i la possibilitat d'ús i gaudi de l'esport dels adolescents i/o dels adults.

El joc és espai de simbolització, permet introduir el subjecte en les regles de convivència social i de relació amb l'altre. I, de la mateixa manera, l'esport és una eina bàsica de socialització. Així doncs, amb aquesta àrea s'oferiran recursos per a la participació ciutadana i per a l'ocupació del temps lliure, treballant la qualitat de vida i la vinculació amb l'entorn.

Cadascuna d'aquestes àrees contempla una sèrie d'objectius generals, objectius específics, recursos, activitats, temporalitzacions i orientacions generals, que veiem en el següent quadre:

#### Títol de l'àrea

<p><b>Objectiu general:</b> La redacció d'aquests objectius han d'estar en concordança amb els objectius generals del PEC i, per tant, de la institució. Han d'intentar ser clars i concisos. En la proposta final que fem mitjançant un decàleg d'indicacions es parla de manera més concreta dels objectius.</p>		
<p><b>Objectius específics</b></p>	<p><b>Recursos i estratègies</b></p>	<p><b>Temporalització</b></p>
<p>Els objectius específics pretenen desglossar el treball a realitzar pel subjecte per tal d'aconseguir els objectius generals. Si s'escau encara han de ser més concisos i simples que els generals.</p>	<p>Aquest apartat pretén assenyalar aquelles activitats, recursos metodològics, estratègies i dissenys previstos per tal d'aconseguir els objectius proposats. Haurien de ser el més concrets possible i relacionats amb el component principal de l'objectiu.</p>	<p>Aquesta temporalització fa referència al temps de dedicació a la tasca que es desprèn de la proposta metodològica. Per tant, no és quan valorarem si el subjecte ha aconseguit els objectius.</p>
<p><b>Orientacions generals:</b> Aquestes orientacions poden ser suggeriments i detalls a tenir en compte per tot l'equip educatiu a l'hora d'implementar les activitats proposades o de redefinir la temporalització, i fins i tot d'oferiment d'alternatives a alguns recursos.</p>		

Pel que fa a les àrees de suport, aquestes es relacionen directament amb les tasques d'atenció social pròpies de l'educació social i, a més, són de responsabilitat compartida amb altres professionals que hi participen. Aquestes àrees són els blocs de treball que realitza l'educador, de forma coordinada amb altres professionals, que permeten l'atenció i el desenvolupament del subjecte. És a dir, són aquells continguts que atenen a les necessitats assistencials i que permeten realitzar i sostenir un treball educatiu. Per tant, la planificació d'aquestes àrees no es realitzarà en relació a objectius concrets sinó a un conjunt d'accions i estratègies que tinguin per finalitat el benestar i que garanteixin una qualitat d'atenció.

La proposta d'àrees de suport és:

1. Àrea escolar / Àrea laboral<sup>146</sup>.
2. Àrea familiar.
3. Àrea de salut.
4. Àrea psicològica.

Veiem ara aquestes àrees i els seus continguts en l'estructura del PEI:

---

146. Tal com hem comentat abans, en aquest exemple veiem la diferenciació entre adults i joves o nens, ja que les àrees escolars o laborals tindran un pes o un altre.



## Àrees de suport

### Àrea escolar / Àrea laboral

En aquesta àrea s'inclou tot aquell treball dirigit a millorar el rendiment escolar. En tant que l'escola continua sent una de les institucions socialitzadores més importants, entenem que l'escolarització, el seu seguiment i les ajudes necessàries per poder aprendre (tant dins com fora de l'horari escolar) són primordials en els processos educatius, en aquest cas, de nens i adolescents.

Les activitats i estratègies incloses en aquesta àrea han de possibilitar una articulació dels recursos escolars i extraescolars relacionats amb els aprenentatges curriculars i amb la socialització i l'adaptació a l'escola.

De la mateixa manera, i tot que en un altre ordre de coses, una àrea laboral permet mantenir els seguiments necessaris respecte tant de les iniciacions al món laboral dels joves com de les insercions laborals dels adults. És un àrea que contempla les accions necessàries per tal de vincular-los al món del treball.

### Àrea familiar

En moltes institucions d'educació social, a més del treball amb els subjectes atesos, es realitza algun tipus de treball en relació a la família. Ja sigui un treball directe o indirecte amb la participació d'altres professionals, és un àrea que incorpora elements susceptibles d'una indicació concreta com: règims de visites i/o sortides, nivells d'implicació familiar en els processos iniciats en la institució, les relacions entre la família i la institució, i, la relació amb altres serveis que atenen la família.

### Àrea de salut

Per últim, aquesta àrea és la planificada per donar compte de tot allò que té a veure amb la salut física del subjecte atès. Per tant, és el lloc per planificar les revisions mèdiques, els controls de prevenció i seguiment de l'estat de salut, les indicacions de malalties que comporten una sèrie de mesures extraordinàries, les medicacions, si s'escau...

### Àrea psicològica

En aquesta àrea es poden planificar les actuacions i coordinacions referides a l'atenció psicològica i/o psiquiàtrica especialitzada. Donat que els equips educatius solen treballar coordinadament amb psicoterapeutes per a la consulta de casos, orientació, diagnosi i seguiment d'alguns dels subjectes atesos, en aquesta àrea es farà una planificació del nivell de coordinació i actuació amb professional previst.

Entenem que per poder realitzar un treball terapèutic cada subjecte ha de manifestar un o més símptomes i acceptar l'existència d'un problema o la necessitat d'una actuació terapèutica. La manifestació dels símptomes i la demanda o acceptació de tractament es realitza a través del treball de l'equip educatiu que evidencia les dificultats i obre espais de diàleg i proposa l'espai terapèutic.

S'haurà de planificar el nivell d'interconsulta amb el professional requerit i el treball a fer, des de l'equip educatiu, així com el seguiment terapèutic proposat.

L'atenció psiquiàtrica es farà a proposta de l'equip i del psicoterapeuta. En el PEI es planificarà el tipus de seguiment, tractament i treball amb el psiquiatra.

Per tal de veure el PEI en el seu conjunt, hem pensat en proporcionar-vos-en un. Es tracta d'un PEI inventat, amb dades i referències de ficció, tot i que degut a la pròpia experiència no podem dir allò de «qualsevol semblança amb la realitat és pura coincidència»:

### **Projecte educatiu individualitzat**

Nom i cognoms: XXX

Sexe: DONA

Centre: RESIDÈNCIA INFANTIL

Data de naixement: 1991

Data d'ingrés: 1997

Situació administrativa: TUTELA

Procedència: DOMICILI PATERN

Data d'elaboració:

Tutor: SEGUNDO MOYANO MANGAS

EAIA referent: EAIA ZZZ

### **Consideracions generals**

El procés educatiu de XXX ha anat prenent forma conforme ha passat el temps d'estada a la residència Infantil. Han passat ja els moments de desconcert i de desubicació, i ha passat a establir els necessaris vincles educatius que li permetran engegar nous processos més adients a la seva edat.

A cadascuna de les àrees que conformen aquest Projecte Educatiu Individualitzat s'ha tingut en compte el procés realitzat fins ara i es promouen nous objectius per tal d'anar assolint les pautes socials adients a la seva època i a la seva edat. El treball més important es refereix a l'àrea de llenguatge i comunicació, on s'intensificarà l'ús adequat del llenguatge i l'acostament progressiu a la lectura.

Pel que fa a les àrees de suport, fer esment del procés escolar de XXX, que en els aspectes centrats en els aprenentatges i els coneixements ha demostrat interès i voluntat. El recolzament des de la residència, doncs, es farà més explícit en mantenir i exigir aquest treball, amb un interès recíproc pel seu procés.

## Àrea de subjecte social i entorn

Objectiu general: iniciar processos de circulació i intercanvi social.		
Objectius específics	Recursos i estratègies	Temporalitat
A. Conèixer l'espai social i cultural en el que viu.	<p>a. Participació en aquelles activitats que són del seu interès, procurant l'assistència setmanal al club d'esplai.</p> <p>b. Recolzar la feina escolar que té a veure amb la situació del barri, la ciutat, el país.</p> <p>c. Passejar amb XXX i conèixer nous llocs pròxims a la residència.</p>	<p>a. Setmanalment i esporàdicament. Tenir en compte dates assenyals.</p> <p>b. Gairebé diàriament (a l'hora de fer deures).</p> <p>c. Dos cops per setmana. Aprofitar les sortides que es fan durant la setmana.</p>
B. Valorar l'intercanvi social amb els altres.	<p>a. Promoure activitats conjuntes amb nens i nenes de la seva edat, de dins i de fora de la residència.</p> <p>b. Permetre i potenciar l'assistència a festes d'aniversari amb altres nens.</p> <p>c. Permetre i potenciar que vinguin amics i amigues seves a la residència, i viceversa.</p> <p>d. Valorar més les relacions d'ajuda que manté amb els altres nens que no pas les relacions en què prevalen situacions de menyspreu cap els altres.</p>	Es duran a terme durant aquest trimestre i es valorarà la idoneïtat i la necessitat d'ampliació o reducció tenint en compte la disponibilitat actual.
<p><b>Orientacions generals:</b> totes les accions i estratègies plantejades a l'objectiu A les duran a terme els educadors de torn. Les del B són responsabilitat del seu tutor, que les pot delegar explícitament a un altre educador.</p>		

## Àrea de llenguatge i comunicació

<b>Objectiu general:</b> Discriminar les llengües catalana i castellana.		
<b>Objectius específics</b>	<b>Recursos i estratègies</b>	<b>Temporalitat</b>
A. Utilitzar correctament les paraules de la llengua catalana que coneix.	<p>a. Corregint oralment els vocables inventats i «catalanitzats» de manera indiscriminada.</p> <p>b. Corregint de manera escrita les paraules incorrectes, assenyalant-li les diferències.</p> <p>c. Dirigint-nos a ella majoritàriament en català.</p> <p>d. Llegint contes.</p>	<p>a. b. c. Diàriament. Incorporar-ho tot l'equip.</p> <p>d. Diàriament. El seu tutor o delegació.</p>
B. Incorporar de manera regular noves paraules, tant en llengua catalana com en llengua castellana.	<p>a. Llegint contes.</p> <p>b. Escoltant contes a l'hora d'anar a dormir.</p> <p>c. Reforçant el treball escolar.</p> <p>d. Explicant-li les paraules que no coneix i per les que mostra algun interès.</p>	<p>Diàriament. El seu tutor o delegació. Incorporació de tot l'equip.</p>
<p><b>Orientacions generals:</b> totes les accions i estratègies plantejades les duran a terme els educadors de torn, seran responsabilitat del seu tutor, que pot delegar explícitament a un altre educador. Veure possibilitat d'iniciar un treball específic amb un espai de reforç escolar individual. Valorar en un mes.</p>		

<b>Objectiu general:</b> Aprofundir en els usos lingüístics adients a la seva edat.		
<b>Objectius específics</b>	<b>Recursos i estratègies</b>	<b>Temporalitat</b>
A. Incorporar elements d'utilització correcta del llenguatge.	<p>a. Transmetre la manera correcta del llenguatge oral.</p> <p>b. Seguir aportant-li contes amb diàlegs i que el tema principal sigui l'intercanvi d'opinions.</p> <p>c. Introducció de literatura adient a la seva edat i als seus interessos.</p> <p>d. Valorar el seu esforç de comunicar-se correctament.</p>	Durant els dos pròxims mesos, de manera contínua.
B. Comprendre textos escrits i parlats.	a. Treball individual durant l'estiu en aspectes de comprensió oral i escrita.	Diàriament, excepte el cap de setmana. Els textos i el material específic els prepararà el tutor.
<p><b>Orientacions generals:</b> cal revisar el material de comprensió oral i escrita. Convindria fer una sortida amb ella per anar a comprar llibres i treure-li el carnet de préstec de la biblioteca municipal.</p>		

## Àrea de tecnologia

<p><b>Objectiu general:</b> Atansar-se a l'ús de l'ordinador com eina d'aprenentatge i d'enriquiment personal.</p>		
Objectius específics	Recursos i estratègies	Temporalitat
A. Conèixer petites funcions de l'ordinador .	<p>a. Utilitzant programes senzills i atractius per a la seva edat.</p> <p>b. Practicant ordres senzilles de funcionament.</p>	Els caps de setmana i un dia entre setmana. Ho farà amb l'educador YYY.
B. Veure utilitats diverses de l'ordinador: joc, feina escolar, aprenentatges, coneixements...	<p>a. Oferint espais i oportunitats de fer dibuixos i escrits per poder fer-los per ordinador.</p> <p>b. Oferint programes visuals i interactius on pugui veure aspectes que li són familiars: aprenentatges escolars, situacions quotidianes...</p>	Un bon moment és quan acaba els deures. Això ho farà amb el seu tutor.
<p><b>ORIENTACIONS GENERALS:</b> aquest programa es durà a terme durant el proper trimestre i valorarem la possibilitat d'ampliar-lo en funció de la progressió i de l'interès.</p>		
6		

## Àrea de jocs i esports

<p><b>Objectiu general:</b> Mantenir els processos lúdics iniciats per aprofundir en aspectes de comunicació amb els altres.</p>		
Objectius específics	Recursos i estratègies	Temporalitat
A. Jugar i proposar jocs als altres.	<p>a. Introduir-la en nous jocs de taula en què sigui necessària la participació d'altres.</p> <p>b. Presència inicial de l'adult per coordinar i organitzar.</p> <p>c. Fer explícites sempre les regles del joc.</p>	<p>Els divendres a la tarda; s'ha d'aprofitar que hi és l'educadora ZZZ per què ella en sigui la responsable.</p>
B. Mantenir l'interès pel joc simbòlic.	<p>a. Potenciar la utilització de les seves joguines.</p> <p>b. Respectar els moments de joc. És una activitat prou important.</p>	<p>La XXX juga tots els dies. Li hem de mantenir entre tot l'equip aquest temps. El tutor vetllarà pel compliment.</p>
<p><b>Orientacions generals:</b> s'ha de fer una selecció d'algunes de les joguines que té i ajudar-la a ordenar el seu racó de jocs (el tutor amb ella).</p>		

## Àrea d'art i cultura

<p><b>Objectiu general:</b> Conèixer les diferents manifestacions culturals i artístiques que pertanyen al seu entorn immediat.</p>		
Objectius específics	Recursos i estratègies	Temporalitat
	<p>a. Assistència al cinema.</p> <p>b. Assistència al teatre i a les actuacions als carrers de la ciutat.</p> <p>c. Participar amb el seu grup d'esplai i amb la seva escola en totes les sortides culturals i d'oci que es portin a terme.</p> <p>d. Possibilitar espais de passeig diferents del barri i on es puguin veure manifestacions artístiques i culturals: conèixer la ciutat de Barcelona, passejar per les Rambles, veure algun monument, saber diferenciar un edifici catalogat d'artístic d'un que no ho és...</p>	<p>6 mesos</p>
<p><b>Orientacions generals:</b> en un principi la XXX ho farà amb la resta de nens i nenes i amb els educadors a qui pertoqui. Al cap de tres mesos valorarem la possibilitat d'ofertar activitats particulars.</p>		



## Àrees de suport

<p><b>Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Recolzar aspectes de lectoescriptura i de comprensió de textos.</li> <li>b. Reunions trimestrals amb la tutora del curs.</li> </ul>
<p><b>Familiar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Mantenir contacte amb la família segons les seves demandes.</li> <li>b. Coordinació amb la tutora referent del cas.</li> <li>c. Seguiment de la proposta d'acolliment familiar simple i de la seva viabilitat.</li> </ul>
<p><b>Salut</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Propera revisió oftalmològica: maig.</li> <li>b. Propera revisió odontològica: juny.</li> <li>c. Manteniment de les pautes d'higiene introduïdes.</li> </ul>
<p><b>Psicològica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Interconsultes amb el CSMIJ per analitzar la situació de malsons que s'ha anat produint darrerament.</li> </ul>

9

### 14.4. Decàleg per a la formalització del Projecte Educatiu Individualitzat

Per tal de tancar tot aquest recorregut sobre un dels documents més utilitzats en les tasques de l'educador social us proposem aquest decàleg realitzat a partir de les aportacions del text i els treballs de José García Molina a «Protección de menores», tesi doctoral, 2002.

1. Un objectiu general del PEI no s'ha de confondre amb una finalitat educativa. Per molt general que sigui no pot coincidir amb les finalitats de tot el procés educatiu. Exemple: aconseguir l'autonomia.

2. Un objectiu d'un PEI és una meta a assolir, una opció de futur per a un subjecte particular. No s'ha de confondre amb els objectius institucionals que marca el PEC. L'objectiu apunta llavors a un contingut conceptual, tècnic o de formes de tracte social que el subjecte pot adquirir.

3. Els objectius han de ser avaluable. És possible si es dóna una dimensió instructiva a l'objectiu (el subjecte aprèn conceptes, habilitats tècniques i/o formes de tracte social i sap posar-los en pràctica). En qualsevol cas, les intencions i les emocions no són avaluable.

4. S'ha de diferenciar entre el treball de transmissió i el treball d'apropiació. En aquest sentit verbs com fomentar, potenciar, estimular, habilitar, etc., solen remetre a l'acció o al recurs que l'educador desplega per tal que el subjecte arribi a: aprendre, ser capaç de, consolidar, dominar, augmentar, ampliar, expressar, conèixer, saber, saber utilitzar, usar, participar, aconseguir, copsar, assolir. A l'hora de formalitzar objectius educatius del PEI s'han d'utilitzar aquests últims.

5. Un objectiu es formalitza sempre en infinitiu. Correspon a una sola idea, una frase simple. Explicitar més d'una acció o contingut en el mateix objectiu sol portar a confusió sobre el grau d'importància o el temps de dedicació. També s'ha de tenir cura de no incloure en la redacció de l'objectiu el com (metodologia), el mitjà (activitat o recurs) o el quan (temporalitat) s'assolirà.

6. Els objectius específics han d'estar clarament en connexió amb els generals. Són parts «específiques» de la mateixa àrea de treball. La idea és que assolint els específics s'assoleix la totalitat o una part del general.

7. No confondre la metodologia amb l'activitat o amb el recurs emprat. La metodologia respon a una forma de fer global que implica, generalment, el concurs d'activitats diverses i de diferents recursos.

8. Distingir entre les activitats que realitza l'educador i les que ha de realitzar el subjecte de l'educació per assolir l'objectiu d'adquisició.

9. La temporalitat és el temps de treball de l'educador. Temps que es dedicarà a treballar aquell objectiu. No s'ha de confondre amb el temps que se suposa que el subjecte trigarà en adquirir el que se li ensenya. Tampoc amb els temps d'estada a la institució o la durada del programa.

10. L'avaluació es desplega en una doble dimensió. Per un costat avaluar la pròpia construcció teòrica, metodològica i pràctica (reflexió analítica i crítica), per una altra avaluar els resultats (el nen sap [fer] o no sap [fer]). L'educador ha de contrastar les idees, l'actuació i els mitjans que ha desplegat, observar la seva coherència interna i els efectes d'aprenentatge que produeix.

## Bibliografia

**Arendt, H.** ([1954] 1996), *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*.

**Bernfeld, S.** (2005), *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa.

**Donzelot, J.** (1979), *La policía de las familias*. València: Pre-Textos.

**Duschatzky, S.** (comp.) (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

**Equipo Norai** (2004), *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa.

**Frigerio, G.; Poggi, M. et al.** ([1992] 2000), *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

**Fryd, P.** (coord.) (2011), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: UOC.

—; **Silva, D.** (2009), *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

**García Molina, J.** (2001), «El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 8, segona època, desembre, 103-115.

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

—; **Sáez, J.** (2011), *Metáforas del educador*. València: La Nau Llibres.

**Herbart, J.** ([1806] 1983), *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.

**Meirieu, Ph.** ([1987] 1992), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

— (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

— ([1995] 2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

**Moyano, S.** (2012), *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.

—; **Planella, J.** (2011), *Voces de la educación social*. Barcelona: UOC.

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

—; **Planas, T.** (1997), *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en A. Petrus (coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

**Tizio, H.** (coord.) (2003), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

**Winnicott, D.W.** (1982), *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

**Zambrano, M.** (2000), *La vocación de maestro*. Màlaga: Ágora.



## **Annex 1**

### **Possibles continguts per a la memòria del Practicum III**

Aquest guió que us presentem és una proposta de cara al treball a realitzar durant la vostra experiència formativa en les pràctiques del darrer semestre de la formació. Aquest guió té una pretensió orientadora i tan sols indica els blocs i punts generals a tenir en compte per tal de realitzar la vostra memòria final de Practicum III.

Un cop començades les pràctiques, i en funció del lloc on les realitzeu, un dels primers treballs serà adequar aquest guió a les necessitats del treball.

### **Índex-guió de la memòria Practicum III**

Fitxa del centre (dades generals)

Pròleg - prefaci - introducció

Anàlisi i reflexió del context institucional i comunitari

- Ubicació, trets més importants de l'entorn comunitari, social, cultural, educatiu, econòmic.
- Història institucional.
- La institució: espais, infraestructura.
- Recursos econòmics i materials.
- Anàlisi dels recursos externs.
- Treball en xarxa.
- Clima i cultura institucional.

Anàlisi i reflexió sobre l'agent educatiu i l'equip de professionals

- Composició de l'equip. Organigrama institucional - Organització.
- Perfils professionals de la institució.
- L'educador social:
- Funcions i tasques.
- La posició ètica i professional.

### Anàlisi i reflexió del treball educatiu i d'atenció

- Model educatiu de la institució. Principis i finalitat (anàlisi del PEC).
- Normatives - El paper de la norma.
- Treball educatiu individualitzat - El paper de l'atenció individualitzada.
- El treball amb el grup.
- Avaluació de la pràctica: espais, instruments, periodicitat...
- El temps a les pràctiques.

### Anàlisi i reflexió al voltant de la població atesa

- Necessitats, interessos, participació, lloc que ocupen, etc.
- Edats.
- Motius d'ingrés, d'atenció...

### Conclusions del procés de Practicum - Immersió a la institució

### Referències bibliogràfiques - Documentació consultada

### Annexos

## Annex 2

### Aportacions finals per al que queda de viatge...

De allí la necesidad de redoblar la apuesta por la pregunta. Porque la función de la pregunta en el ejercicio de la pedagogía, de cierto no saber, resulta estructurante. Es difícil pensar la cuestión educativa si no es bordeando preguntas. Y esto interpela la posición del maestro, del profesor. [...] El maestro se podrá sostener frente a este no saber, que siempre resulta inquietante, a partir de la relación que pueda establecer con su propia disciplina, con sus propios conocimientos, con sus propias lecturas.

Perla Zelmanovich (2010): «Lecturas y escrituras: entre provocaciones y resonancias», dins *Clase del Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina, pp. 5-6

El otro ya ha estado suficientemente masacrado. Ignorado. Silenciado. Asimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Envuelto. Excluido. Expulsado. Incluido. Integrado. Y vuelto a asesinar. A violentar. A oscurecer. A blanquear. A anormalizar. A normalizar excesivamente. A estar fuera y estar dentro. A vivir en una puerta giratoria. El otro ya ha sido suficientemente observado y nombrado como para que podamos ser tan impunes al denominarlo y observarlo de nuevo.

Carlos Skliar (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 20-21

La apuesta por la educación social supone otra posición: otorgar a niños y adolescentes [...] el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa debe contribuir a la nueva construcción de la ciudadanía, es decir, ayudar a una definición política que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables, plataformas en las que sostener algo sólido en esta modernidad líquida. En definitiva, se trata de convocar a la educación para que vuelva a inventar un cruce entre la política y el trabajo de culturalización de las nuevas generaciones.

Violeta Núñez, «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”»,  
*Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos*, n. 4,  
gener-abril, 1994

¿Educadores...? ¿Quiénes sois? Formados, como se suele decir, en ayudantías o en cursos nacionales o internacionales instruidos sin ninguna preocupación previa de saber si tenéis en la barriga un mínimo de intuición, de imaginación creadora y de simpatía hacia el hombre, alimentados de vocabulario médico-científico y de técnicas apenas esbozadas, os dan suelta, cuando todavía no habéis salido de vuestro cascarón de niños burgueses, en medio de la miseria humana.

Fernand Déligny (1946). Extret de J. Planella (2009),  
*Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*.  
Barcelona: UOC

[...] lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia.

Jacques Hassoun (1996), *Los contrabandistas de la memoria*.  
Buenos Aires: Ediciones de la flor, p. 17



En los libros recogí abundante material para hacer del mundo un lugar más habitable y sin embargo aún no había leído nada o casi nada. El mundo de los libros se abría frente a mí.

Michèle Petit (2008), *Una infancia en el país de los libros*.  
Barcelona: Océano, p. 109

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas «obras» a las que es posible remitirse, a veces tan solo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan solo para saber que no se está solo.

Philippe Meirieu (1998), *Frankenstein educador*.  
Barcelona: Laertes, p. 26

La experiencia es «eso que me pasa» [...] La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex del que hablábamos antes, hacia ese eso de «eso que me pasa». Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro.

Jorge Larrosa, «Sobre la experiencia»,  
*Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, n. 19,  
diciembre de 2006, p. 91



