

LA IDENTITAT DE L'EDUCADOR SOCIAL

Jordi Planella

ÍNDEX:**Introducció.****Objectius****Coneixements previs****1. Corrents Contemporanis de l'educació Social i els seus models de Relació Educativa.**

- 1.1.La Pedagogia Activa
- 1.2.Pedagogies Tradicionals
- 1.3.Els Sistemes Sòciopedagògics: l'autogovern de l'educant.
- 1.4.Les pedagogies d'inspiració psicoanalítica.
- 1.5.Les pedagogies d'inspiració anarquista.
- 1.6.Pedagogia i Psicoteràpia Institucional.
- 1.7.La desinstitucionalització i el moviment d' Antipsiquiatria.
- 1.8.El maternatge i la Comunitat terapèutica.
- 1.9.El model Ecosistèmic i relacional.
- 1.10.El No Directivisme i la relació centrada en el client.
- 1.11.La Gestalt.
- 1.12.L'educador gestor de serveis (o l'acció postmoderna de l'educador "servicaixa").

2. Orígens de l'Educador Social: revisió de la literatura francòfona.

- 2.1.El model familiar
- 2.2.El model familiar-tècnic
- 2.3.El model curatiu
- 2.4.Crítiques als models
- 2.5.La influència en la pràctica del Maig del 68

3. L'Educador Social a Catalunya.**4. Tres grans Educadors. Reflexions sobre un llibre de capçalera per als educadors en exercici i formació.**

- 4.1. Introducció

4.2. El diàleg amb l'altre: Habermas, Buber i Levinas.

4.3. Lectura de Paulo Freire i l'emancipació de les persones en situació de conflicte social.

4.4. Januz Korzack

5. Relacions, infants, educadors: models, idees i propostes.

5.1. Introducció al món de les relacions humanes.

5.2. Aspectes tècnics en les relacions humanes.

5.3. De l'educador "bona mare" al tècnic de les relacions socials.

5.4. La comunicació com a base de les relacions educatives.

5.5. Apunts sistèmics per a una relació educativa.

5.6. Rituals de pas en l'esdevenir professional.

5.7. El desenvolupament de la relació educativa segons les funcions de l'educador.

5.8. Imatges de l'educador en el *llarg caminar* de la relació educativa.

6. Addenda. Les dificultats en la circulació del saber produït pels educadors/es.

7. Conclusions

Bibliografia

“Sous prétexte d'éducation, de protection, d'accompagnement,

j'avais obtenu que l'enfant ne rencontre à aucun moment les rélités du Monde: à la place de celles-ci, l'enfant trouvait la face riieuse et complexée du pédagogue qui parlait en son nom.”
Jean-François Gomez (1994:19).

Introducció

En el marc d'un curs de Màster en intervenció amb infants i adolescents en situació de risc social, creiem que és bàsic i imprescindible tractar la temàtica de la unitat que ens ocupa. L'educador social –i per extensió els altres professionals de l'acció– és qui es troba en la primera línia en el moment d'intervenir amb els infants i adolescents en el marc de l'acollida i de la vida quotidiana. Aquestes relacions vénen caracteritzades per una proximitat, una presència i un tarannà que podem resumir en l'expressió d'*acompanyament social*.

No pretenem donar un receptari de com cal que ens relacionem amb els menors per assolir un grau més òptim de qualitat del nostre treball. Sí que volem que aquesta unitat us permeti reflexionar i repensar alguns dels models imperants en això que anomenem la Relació Educativa.

Per tal d'abordar la temàtica de la identitat del professional que exerceix l'acompanyament social dels infants i adolescents, pensem que és necessari partir del proverbi que diu: “qui perd els orígens perd la identitat” o bé “qui desconeix els orígens desconeix la identitat”. És habitual que en les professions actuadores (i pensem que la professió d'educador és essencialment actuadora) no ens aturem a mirar enrere, a resseguir les passes dels avatars que ens han conduït fins al present.

Analitzarem els models que han definit la relació (fonament del treball d'incorporació social) que s'estableix entre els infants o adolescents i el professional, i que en els darrers cinquanta anys han donat forma a projectes, professionals, maneres de treballar, etc, diferents.

Continguts

La unitat “La identitat del professional” està organitzada en diferents capítols, a través dels quals pretenem donar resposta a aquelles idees fonamentals que vertebraven el seu treball. Així doncs, comencem amb un capítol titulat “Corrents contemporànies de l’educació social i els seus models de relació educativa”, on s’ofereixen dotze grans maneres d’entendre el treball relacional educatiu.

El segon punt se centra en la revisió dels orígens del professional, especialment en els països francòfons, que és on s’ha gestat aquest tipus de treball. Aquest capítol es complementa amb el tercer, que dóna una visió global no tan desenvolupada dels orígens de l’educador a l’Estat espanyol i especialment a Catalunya, que és on va començar amb més empenya.

El quart apartat ens proposa una aturada reflexiva, a partir de diferents autors, entorn de l’alteritat, entorn de la figura de l’altre. Aquest altre que és la raó i fonament de la professió d’educador i que sense ell la seva tasca seria estèril. La lectura hauria de ser el company de viatge de la tasca educativa, un company que en les professions actuadores no acostumem a compartir.

El cinquè capítol el plantejarem a partir de diferents idees que cal tenir en compte per tal de “relacionar-se”. Sense la consciència d’aquestes idees, sovint no acabem de portar a terme el procés d’acompanyament.

Per finalitzar, i a manera d’addenda, us proposem una reflexió sobre la importància que els professionals de l’educació investiguin, escriguin, comparteixin el seu saber, el seu saber fer, allò que els defineix, i que habitualment ens guardem per a nosaltres mateixos o per als nostres equips de treball.

Hem intentat oferir-vos una bibliografia la més àmplia possible i al màxim d’actualitzada. A banda de la bibliografia us presentem algunes de les pàgines web que poden ser interessants de visitar.

“Una de las dificultades con la que se encontraba este educador era la falta de un modelo propio de reflexión y de intervención [...] A finales de los años sesenta se va imponiendo el modelo comunitario basado en las teorías de Paulo Freire, Carl Rogers o Celestín Freinet ...”
Iñaki Rodríguez. (1999).

1. Corrents contemporanis de l'educació social i els seus models de relació educativa

Al llarg del segle XX i molt especialment després de la II Guerra Mundial, sorgeixen moviments que confluiran en les noves concepcions de l'educació social i del treball dels professionals que la representen, especialment de l'educador. Alguns dels més destacats són: el marxisme, l'existencialisme, el personalisme, l'estructuralisme, els avenços científics (en els àmbits de les àrees biomèdiques i de les ciències socials i humanes), la situació de guerra freda, el Maig del 68, la crisi dels anys 80, el moviment ecologista, el neoliberalisme, la globalització i el pensament únic.

Tots aquests moviments socials cerquen la transformació dels models polítics, socials i econòmics existents, però no sempre tenen com a objectiu la millora de la qualitat de vida de l'home. Aquests moviments, transformats en diversos models educatius, psicològics, antropològics i socials, pretenen entendre la realitat i els conflictes humans. Aquestes teories, en el camp de l'educació social i entre els educadors socials (que tots els dies els passen envoltats d'infants folls, drogats, marginals), no serveixen per a res, si no són assimilades per l'educador que se les apropia, les interioritza, les anima i els dóna el seu alè (J-F, Gómez, 1992: 28).

Què entenem per corrent? A grans trets podríem definir un corrent com la unió de concepcions, pràctiques o institucions que presenten una relativa coherència al voltant d'algunes línies de pensament.

D'una manera més senzilla podem entendre que un corrent és un grup de referències (més o menys implícit) d'un grup de persones que treballen en un mateix lloc, en un mateix servei, en una mateixa institució, en una mateixa línia. Els corrents innovadors generalment no són vistos amb bons ulls; en paraules de Ginisty “continuem

considerant aberrants, o amb una mica de sort, originals, experiències com les de Deligny, Oury, Mannoni, Verchery, etc., tot i que la història ens mostra que és al voltant d'aquests autors originals, que han corregut el risc de la creació, que s'ha portat a terme l'evolució de les tècniques i dels mètodes pedagògics..." (1971: 64). Qualsevol moviment, afegim nosaltres, haurà de ser valorat després de la lectura del que tot seguit us presentem. A continuació us oferim un quadre on queden reflectides les idees i els autors principals de cada corrent:

CORRENT¹	CONTEXT CRONOLÒGIC	IDEES I AUTORS
1. Pedagogia Activa	Traspàs del segle XIX al segle XX; les idees i els autors han perdurat al llarg del temps.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -desenvolupament de les possibilitats dels subjectes -experimentació dels aprenentatges d'una manera pràctica -contacte amb la naturalesa -el nen com a descobridor del món <p>Autors principals: Montessori, Decroly, Freinet, Sensat, Giner de los Ríos, etc.</p>
2. Pedagogies autoritàries	És un model "atemporal", però que a l'Estat espanyol veu el seu zenit durant la Dictadura franquista.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'educador transmet a l'infant d'una manera elaborada els coneixements sobre la vida -existeix una jerarquia molt marcada entre el nen i l'educador -la relació educativa és unívoca, i va de l'educador al nen <p>El model ve marcat per la filosofia de l'Auxilio Social.</p>
3. Els sistemes sociopedagògics: l'autogovern de l'educand	Les experiències que podem englobar en aquest model tan ampli van des de finals del segle XIX fins al moment actual.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -els educands, els infants i adolescents que acollim en els diferents projectes s'autoorganitzen i participen d'una manera molt activa i directa en la vida i en la presa de decisions sobre la institució <p>Els principals autors són: Flanagan, George, Mendez, Korczak.</p>

¹ La classificació dels corrents i l'assignació d'algunes idees i autors és arbitrària. Nosaltres hem seguit la classificació proposada per Capul i Lemay (1996).

<p>4. Les pedagogies d'inspiració psicoanalítica</p>	<p>L'aplicació de la psicoanàlisi al camp social pot trobar el seu inici el 1926 amb el naixement de la <i>Revista de Pedagogia Psicoanalítica</i>, i fins a l'actualitat serveix com a corrent de referència, especialment a França.</p>	<p>Principals idees que sustenten el corrent: -els infants i adolescents en situació de risc social presenten símptomes i cal descobrir-ne la part inconscient.</p> <p>Els principals autors són: Aichhorn, Bettelheim, Redl, Wineman, Amado, Schmidt, Doltó, Roquefort i Rouzel.</p>
<p>5. Les pedagogies d'inspiració llibertària</p>	<p>Trobem el seu inici amb Paul Robin i l'hospici de Prévost a Cempuis el 1880, i l'experiència de pedagogia llibertària es manté en diferents projectes com Summerhill al Regne Unit.</p>	<p>Les principals idees que fonamenten aquest corrent són: -crítica a la societat i als models educatius existents -llibertat dels infants i adolescents per decidir el que volen fer -igualtat educador-educand -no imposició de les idees als infants</p> <p>Els principals autors són: Robin, Ferrer i Guàrdia, Deligny i Neill.</p>
<p>6. Pedagogia i psicoteràpia institucional</p>	<p>Tosquelles comença a gestar les idees durant la Guerra Civil Espanyola. El zenit del corrent s'assoleix a França entre els anys 60 i 80.</p>	<p>Idees: -ús de la vida en la institució com a espai terapèutic i de canvi -circulació de la paraula dins de les institucions -participació activa dels usuaris dels serveis (per exemple amb la creació del club socioterapèutic)</p> <p>Els principals autors són: Tosquelles, Oury, Vázquez.</p>
<p>7. Moviments d'antipsiquiatria</p>	<p>Es posa en marxa entre els 50 i 60 i comença a perdre força al llarg dels anys vuitanta. Sorgeix al Regne Unit, França i Itàlia; amb molta menys empenta a l'Estat espanyol.</p>	<p>Idees: -denunciar la situació de les institucions totals on eren recloses les persones amb malaltia mental i els deficients mentals -cal pensar la malaltia mental des del camp social i no solament des del mèdic i psicològic -no creuen que integrar en la societat sigui "curar" -es posicionen en contra de l'excessiva medicalització i farmacalització de la salut mental</p> <p>Autors: Cooper, Lang, Basaglia, García, Gentis, Lang, Castel,</p>

		Mannoni, Foucault, etc.
8. El maternatge i la comunitat terapèutica	Són models que es desenvolupen entorn dels anys 50 i 60 i que perduren en major o menor grau fins a l'actualitat.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -vida en comunitat -reproducció d'un model de vida familiar -el professional té un rol molt poc "professional" i és més com un pare, un germà, un amic <p>Autors: Brown, Pikler, Guindon, Vanier</p>
9. El model sistèmic o ecològic	Neix a la segona meitat del segle XX als EUA (Palo Alto, Califòrnia) i comença a prendre força als anys 80. A l'Estat espanyol actualment està en el seu màxim apogeu.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tenir en compte la importància del context (família, entorn, comunitat) -donar la paraula als pares i als infants i adolescents -l'educador no soluciona els problemes de l'altre, però l'acompanya en la recerca de possibles solucions <p>Alguns dels autors més destacats són: Bateson, Watslawick, Barudy, Sluzki, Selvini, Cancrini, Ousloss, Minuchin, Linares, Alegret (aquests dos últims a l'Estat espanyol)</p>
10. El No-directivisme o la relació centrada en el client: Carl Rogers	Carl Rogers neix el 1902 i va morir el 1987. Especialment en els anys de la meitat de la seva vida es desenvolupa amb força el model.	<p>Les principals idees són:</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'educador no imposa les seves idees -no jutjar ni avaluar -una actitud comprensiva <p>Autors: Carl Rogers</p>
11. La Gestalt	Comença a desenvolupar-se després de la II Guerra Mundial als EUA. En el moment actual té una gran acollida a l'Estat espanyol.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -viu ara i viu aquí -experimenta el real -adona't del que passa en la teva vida -responsabilitza't del que et passa -accepta de ser com ets
12. L'educador gestor de serveis o l'educador "Servicaixa"	Sorgeix com a conseqüència del neoliberalisme i com a crisi de certs models humanistes. Estructuralisme.	<p>Idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> -gestionar les accions -organitzar les vides -importància del nombre d'expedients i casos tractats i pèrdua de sentit de les relacions educatives -burocratització del

Passem tot seguit a veure amb més detall cadascun d'aquests corrents.

1.1. La Pedagogia Activa

Noves idees entorn de l'educació apareixen durant el darrer quart del segle XIX i el primer quart del segle XX. La majoria d'experiències es comencen a dur a terme en el món escolar, però d'altres tenen lloc en el camp de les persones amb disminució, en institucions per a infants marginats, amb persones amb malalties mentals, etc. Autors ja esdevinguts clàssics com ara: Maria Montessori, Celestí Freinet, Ovidi Decroly, etc., seran rebuts amb especial entusiasme a l'Estat espanyol. Arran d'aquesta recepció, aniran sorgint molts educadors, pedagogs i mestres que fonamentaran el seu treball en la Pedagogia Activa.

Entenem per moviment de Pedagogia Activa aquelles noves teories o pràctiques pedagògiques, que en lloc d'imposar des de l'exterior els coneixements a l'infant, intenten que aquest es desenvolupi a partir de les seves necessitats, desitjos i possibilitats d'expressió.

Des de la perspectiva de la Pedagogia Activa, la relació pedagògica assegura una funció de mediació indispensable entre els processos educatius que tendeixen a desenvolupar les possibilitats del subjecte i els processos d'aprenentatge que procuren l'adquisició de les competències.

Alguns dels autors de l'Estat espanyol que han format part d'aquest moviment són: Pau Vila, Rosa Sensat, Alexandre Galí, Artur Martorell, Pere Vergés, etc.

També és especialment notable l'aportació de la Institución Libre de Enseñanza en el camp de l'educació a través de la seva proposta alternativa de formació. Defensen la coeducació, el contacte amb la naturalesa, etc. El pedagog més destacat del moviment és Francisco Giner de los Ríos. A banda de Giner de los Ríos cal remarcar el paper

d'Alice Pestana especialitzada en educació correccional. Sota el paraigua de la ILE l'any 1920 s'inaugura la Casa-Escuela Concepción Arenal orientada d'acord amb l'ideari d'aquesta institució. El personal educador de la Casa era laic, cosa realment diferent en l'època. En aquell mateix any Maria Montessori imparteix el seu primer curs del mètode que havia elaborat, a la ciutat de Barcelona.

En aquells temps sorgeixen moviments i persones renovadores en el camp de la protecció i reforma de menors: Mossèn Josep Pedragosa i Ramon Albó. Aquests autors els heu pogut treballar en la unitat 1 d'aquest curs de màster, a través de la lectura del llibre *Educación y marginación*, de Fèlix Santolaria.

Amb anterioritat a aquestes experiències val la pena destacar les aportacions fetes per Concepción Arenal, i que va recollir en el seu llibre *El visitador del pobre*. En el seu treball exposa, en el cinquè capítol, quines són les qualitats d'aquest visitador: caritat, dolçor, fermesa, exactitud, circumspecció, zel, perseverança, ETC.

Tal vegada el que més interessa de l'aportació d'Arenal sigui aquesta "humanització" en les relacions amb les persones marginades, amb els pobres, etc.

Pel que fa a aportacions lligades amb la relació educativa, Freinet és un destacable pedagog que preconitza canvis importants i ofereix la "paraula" a l'infant. És d'aquesta manera que participa de la vida social i de la comunitat (l'infant té dret a veu i vot). L'obra de Freinet exercirà una gran influència en els moviments de pedagogia i psicoteràpia institucional; moviment clau en el treball amb menors en situació de conflicte social.

En els anys 20 a la Casa de la Maternitat de Barcelona, on hi havia acollits nens orfes, es comença a treballar amb el mètode Montessori. Totes les idees d'aquest corrent van influir en la formació de mestres i educadors especialitzats i segueixen influint en l'actualitat en els professionals del camp social. De tota manera, sembla que tal com ens diu Brugués, "el sistema de educación Montessori funcionaba bien, pero por otra, fuera de las clases, la conducta tan antigua de los cuidadores, que muchas veces maltraban para que los niños obedecieran, dejaba enormes secuelas, sin apreciar que

los asilados estaban faltos de amor familiar y que no tenían un entorno favorable” (1996: 147). Amb l’arribada de la Guerra Civil i el franquisme, aquestes idees innovadores de relació educativa es perdran, entrant en una llarga nit de foscor pedagògica.

Respecte als mètodes de Pedagogia Activa en el camp social, és significatiu el que en diu Grimaud, “sentim parlar encara de les experiències de Decroly per a l’ús de l’impremta, de Makarenko per a l’organització de la comunitat reeducativa, de Montessori per a la invenció de materials i d’exercicis psicopedagògics mobilitzadors de competències de base dels infants...” (1998: 32-33). Un seguit d’aportacions que en gran mesura encara són vigents.

1.2. Les pedagogies autoritàries

D’entre les pedagogies tradicionals, el sistema educatiu per excel·lència, utilitzat fins a les darreries del règim dictatorial a Espanya, és el que anomenarem *pedagogia social franquista*. Una pedagogia que regeix la vida dels centres de reforma de menors, amb disciplina fèrria, amb el càstig com a mètode educatiu, amb una gran massificació dels espais on conviuen els interns, amb el desterrament de la intimitat dels menors, etc. Amb la instauració de la dictadura, es dona una important marxa enrera, respecte als moviments i propostes d’educació que s’havien dut a terme durant la II República (1931-1936). El període més dur d’aquest model va tenir lloc entre els anys 1939-1965. Les característiques educatives i reformadores d’aquest model es centren en:

-Un retorn a la metodologia anterior al 1931 (època de la II República) i una renúncia a tot tipus d’actuació i innovació que no sintonitzés amb els ideals politicoreligiosos de l’anomenat “Movimiento Nacional”.

-Manca molt gran de recursos econòmics:

-poc equipament i deficient

-inadequada atenció al menor: el fred, la fam i els amuntegaments eren constants

- manca d'establiments adequats per a deficients psíquics i nens difícils
- manca de centres per a noies (donem per fet la separació per sexes en centres ben diferenciats)
- personal educatiu molt poc qualificat i molt mal remunerat. Molts dels educadors, se sap que eren guàrdies civils retirats

-Les condicions sociopolítiques de l'època van afectar directament els centres tutelars, sobretot a causa de:

- la duresa en el tracte amb els menors
- l'autoritarisme com a pedagogia de referència
- la discriminació per motius polítics dels menors
- el paternalisme (oposat a l'autonomia)

-Les pràctiques i la formació religiosa eren una part molt important de tot el sistema reeducatiu. No es concebia altra forma de moral que no fos la del catolicisme.

-La majoria d'institucions, que rebien el nom genèric d'asils, eren dirigides per religiosos o per seglars pertanyents a la Falange o a la Sección Femenina.

D'aquestes característiques es desprèn que la teoria pedagògica utilitzada es fonamenta en els tres punts següents:

1. L'educador transmet a l'infant, d'una manera molt elaborada, els seus valors i coneixements.
2. La jerarquia educador-infant és preferible a les relacions horitzontals entre infants.
3. La relació educativa és unívoca i jeràrquica, i va de l'educador a l'infant.

Tota la realitat i la vida quotidiana de les institucions de menors dels anys de postguerra queden recollides en els còmics de Carlos Gimenez, especialment a *Paracuellos del Jarama*.

En el pròleg del còmic, M. G. Quintana ens diu: “esta primera entrega constituye una verdadera sorpresa por primera vez en la vida historietista española, se atreve a enfrentarse a los orígenes de nuestro pasado para denunciarlo y poner en tela de juicio la doble artimaña que han sido los colegios de Auxilio Social, mal llamados *Hogares*, y verdaderos centros paramilitares donde el sadismo, la tortura mental y física, represión, alienación, enajenación, hacen mella en los niños que en ellos se ven reclusos” (1988: 8).

1.3. Els sistemes sociopedagògics: l'autogovern de l'educand

Cal que ens trasllem fins a l'any 1885 per tal de trobar l'origen d'aquest model. Aquell any s'inaugura la primera *república de joves* a Freeville (EUA), fundada per George. La seva finalitat era la d'acollir a nens del carrer per tal d'oferir-los un espai de vida d'acollida i una oportunitat de créixer, desenvolupar-se i trobar el seu lloc en la societat.

Les altres onades de creació d'institucions similars vindran marcades per l'inici i l'acabament de les dues guerres mundials d'aquest segle (1914-18 i 1939-45), ja que quan aquestes finalitzen la situació de marginació dels ciutadans és molt important.

Alguns dels exemples de les institucions creades en aquest període i basades en aquest model són: Boy's Town, a Omaha (EUA), creada per Edward Flanagan l'any 1917. La Colònia Gorki, a Poltava (URSS), creada per Anton S. Makarenko en plena Revolució d'Octubre. La realitat és que els escrits de Marx eren insuficients per dur a terme una pedagogia marxista i seran Makarenko i Blonskij els que ho faran. En paraules del mateix Makarenko: “estic ben convençut que aquí a la colònia, tenim l'autèntica pedagogia soviètica i, més encara, que a casa fem educació comunista” (1985). El treball pedagògic a la colònia es fonamentava en els treballs manuals, artesans i del camp. En paraules d'Octavi Fullat (1972: 92) “la pedagogía de Makarenko formaría verdaderos proletarios, es decir, hombres conscientes de la realidad en situación”. Un acurat treball per tal de connectar la realitat de la institució amb la realitat política del país.

A més d'aquests dos grans grups d'experiències lligades a períodes de postguerra, n'existeix un altre, que en aquesta unitat desenvoluparem amb més detall. Es tracta de l'experiència duta a terme per Henryk Goldsmit, més conegut com a Janusz Korczak. Korczak era el director de *l'orfenat de Varsòvia* i el va organitzar d'acord amb el model d'autogestió de la institució per part dels nois acollits allí.

A Europa, un dels països que acollirà iniciatives lligades a aquest model serà Itàlia. Experiències com les de la República de Civitavecchia, relacionada amb la democràcia cristiana, i, la Città de la Razza, lligada al partit comunista italià, s'iniciaran durant la dècada dels 40.

-A l'Estat espanyol existeix encara la significativa experiència de la Ciudad de los Muchachos. Es tracta d'una institució basada en un model dels EUA i organitzada com una república en la qual el govern el porten els mateixos nois acollits. Les "ciutats" existents foren:

- Ciudad de los Muchachos de Sevilla: fundada pel pare Trenas el 1952,
- Ciudad de los Muchachos de Bemposta: fundada pel pare Silva el 1956 a Orense,
- Ciudad de los Muchachos de Leganés sorgeix de la Ciudad de los Muchachos de Bemposta i és creada pel "Tio Alberto",
- Circ del Masnou, Barcelona.

La "Ciudad" s'estructura en quatre parts ben diferenciades. Aquestes són: el taller, el centre residencial, l'espai docent i l'hort.

Tal com ens diu Froufe (1999): "cualquier niño desde los 3 años, sin distinción de razas, clase social, ideas religiosas o políticas, puede ser miembro de esta ciudad".

Els principis pedagògics amb els quals es regeixen són els següents:

- educar el nen per al canvi
- integració del nen en la nova comunitat
- importància del paper de la comunitat
- el treball i la seva funció social

-la pràctica de la democràcia

-Pioneros va ser un moviment fundat per Julián Rezola el 1968 a Yagüe, un suburbi de Logroño, després d'haver viscut a França i haver conegut els projectes de treball educatiu amb els nois inadaptats socials. El 1975 traslladen l'experiència de Logroño a Pamplona.

El seu plantejament de l'educació era el següent:

“educar no consiste en pegar, mandar y prohibir al niño una serie de cosas para que piense como los mayores, sino en ayudarle a que se conozca mejor, a desarrollar su personalidad y facilitarle el camino para que pueda integrarse en el mundo del que vive totalmente desconectado” (1985: 14).

Algunes de les idees que plantegen són:

“La pedagogía de Pioneros puede definirse como una pedagogía vital, [...] porque lo que pretende es que los chavales aprendan a vivir (32) [...].

Para ser educador es necesario ser biófilo, amar profunda, serenamente la vida”.

-Els Hogares Promesa sorgeixen entorn del 1968, amb la intencionalitat de no esdevenir institucions, sinó ben al contrari, espais educatius com més oberts millor.

Parteixen dels principis següents:

- el nen delinqüent no existeix
- les estructures d'injustícia social el posen en inferioritat de condicions
- per superar la indefensió cal atendre'ls com a persones vulnerades

Els Hogares es troben formats per un educador o una parella d'educadors. Funcionen a Madrid i a Barcelona, i es van formar per pedagogs, professors universitaris, psicòlegs, advocats, etc. Entre alguns dels que hi han participat trobem: Martínez Requena, Zabalza, Valverde, etc.

La filosofia que regeix el seu pensament pot quedar resumida en el plantejament que ens fa Zabalza: “recibir a un niño en el piso, más que acogerlo para superar una fase difícil de su vida y retornar a la normalidad, es casi cómo *casarse* con él: inicias una relación para siempre”.

-Mensajeros de la Paz neix a Oviedo el 1962 amb la filosofia següent:

- Tot nen acollit a la l'associació ha de gaudir en tot moment de les possibilitats necessàries per tal d'accedir a través del seu procés formatiu a la maduració com a persona responsable i lliure.
- Clima afectiu, proper, familiar, amistós.
- Ambient de llibertat i d'alliberament de la persona. Cal que l'educand pugui escollir .
- Capacitat de diàleg i respecte total als sentiments
- Oferir seguretat al nen.
- Fomentar la independència del nen.

Igualment cal tenir en compte l'intent de transformació d'una institució de reforma portat a terme a Salamanca l'any 1975/76 (al Reformatorio de Tejares) per José Ortega i que quedà recollit en el seu llibre *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. (1988). Salamanca: Amarú.

Altres entitats que plantejaven perspectives alternatives entre els anys 60 i 70 foren: Nuevo Futuro, Obinso, ARNI.

1.4. Les pedagogies d'inspiració psicoanalítica

L'any 1926 neix la *Revista de Pedagogia Psicoanalítica* a Stuttgart, Berlín i Zuric, simultàniament. Aquest naixement té la seva gestació entre els anys 1920 i 1925, durant els quals un grup d'educadors alemanys i austríacs que treballaven amb els joves rodamons, abandonats i delinqüents, pensen en la necessitat de reflexionar sobre la tasca que realitzaven i de poder-la plasmar en documents escrits per a donar-la a conèixer a altres col·legues. Creien en el valor i en el poder de la comunitat educativa i

treballaven amb la hipòtesi de la psicoanàlisi: noms com Wilhelm Hoffer, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn es trobaven entre aquests pioners de l'educació social. August Aichhorn havia estat un dels primers alumnes de Sigmund Freud a aplicar en el món de l'educació la idea de l'inconscient. Publica *Juventut Abandonada*, que influirà molt en Redl i Bettelheim als EUA cap als anys 40 i que en moltes escoles de formació de professionals del camp social ha esdevingut un clàssic de les lectures formatives. En aquest sentit, algunes de les idees que Aichhorn proposa per tal que funcioni una institució són²:

- condicions materials de la pròpia institució (que siguin positives),
- cert clima o cultura institucional, en el sentit que hi hagi un ambient d'interès i afecte per part dels educadors,
- respecte a la intimitat del subjecte,
- donar més prioritat als subjectes que a la imatge de l'educador,
- saber que el codi ètic passa per l'estómac,
- prohibició absoluta de qualsevol càstig físic o coacció,
- establir un nombre petit de normes, només aquelles inevitables,
- donar lloc, però també crèdit, a la paraula del subjecte.

Allò important per a Aichhorn és crear un medi en el qual els nens puguin sentir-se còmodes, on s'ha de procurar que regni abans que res l'alegria, per tal de poder desenvolupar amb l'infant una psicologia de la reconciliació.

En paraules de Joseph Rouzel: “en un moment complicat en què molts educadors es pregunten quina és la seva tasca, l'obra d'Aichhorn nodriria tant la reflexió com la pràctica educativa, que cal reinventar sense parar” (2000).

Aquest grup d'educadors d'Àustria es plantegen treballar la relació amb els adolescents difícils a partir de passar al pla conscient allò inconscient dels nois.

² Aichhorn diu: “Cada niño es, al principio, un ser asocial, porque exige una satisfacción instintiva, primitiva y directa, sin preocuparse del mundo que le rodea. (...) El fin de la educación es conducir al niño desde aquel estado asocial a uno social...”.

Les idees de la psicoanàlisi van prenent forma en els models de treball de diferents pensadors. Alguns d'ells van haver de marxar als EUA (perseguits per la política d'extermini nazi).

a) Bruno Bettelheim, d'origen austríac, l'any 1941 passa a ser el director de **l'Escola Ortogenètica** de la Universitat de Chicago on treballa amb nens amb problemes de personalitat. Un centre terapèutic fonamentat totalment des del model psicoanalític. A partir de la seva experiència en els camps de concentració de la Segona Guerra Mundial, crea la noció de *situació extrema*: si un ambient és viscut com a situació extrema i afecta negativament el nen, un ambient favorable pot fer invertir el procés psicòtic.

Es tracta de rehabilitar la persona en lloc de destruir-la. Parla aleshores, també, de medi terapèutic; aquest l'entén com l'espai idoni per treballar amb aquests infants.

Però, tal vegada allò més destacat de les aportacions fetes per Bettelheim, sigui la importància que dóna 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 manera següent: “replegado sobre sí mismo o agresivo, el niño que llega espera lo peor; está principalmente angustiado, perdido, desorientado; esos primeros elementos constituirán para él 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. Uno de los objetivos de la acogida consiste esencialmente en infundirle seguridad y permitirle que recupere su dominio” (1972: 65).

Bettelheim tenia molta cura dels educadors que anaven a treballar a l'Escola Ortogenètica i ell mateix en feia la selecció. Bettelheim es convertia en una mena de *súper-mare* del seu equip d'educadors, ja que era alhora director, psicòleg, supervisor i psicoanalista del servei. El que els demanava per

relacionar-se amb els infants, era el mateix que ell exigia en les relacions entre director i educadors. Aquesta relació és concebuda com una autoritat que dóna alhora seguretat als infants³.

Algunes de les seves obres, molt conegudes i difoses, són: *Psicoanàlisi dels contes de fades*, *Con el amor no basta*, *La fortaleza vacía*, *No hay padres perfectos*, etc.

b) Redl funda a Detroit el 1942 la Pioners House (Casa dels Pioners). Publica conjuntament amb Wineman el llibre *Children who hate* (*Niños que odian. Desorganización y desequilibrio de los controles de conducta*) on expliquen la seva experiència. Lector dels treballs d'Aichhorn (tal com exposen en el prefaci del llibre), va fer ús de les seves idees per al seu treball educatiu.

“Text B”

En el citat prefaci els autors diuen: “La inspiración original para la realización del trabajo a que nos referimos en este libro surgió, como es natural, de August Aichhorn. Su incomparable habilidad para manejar niños descarriados y agresivos es inolvidable; su búsqueda de las motivaciones de su conducta y su esfuerzo por crear para ellos nuevos métodos terapéuticos se reconocen en la actualidad como una contribución clásica a este campo” (1970: 11).

“Text B”

Altres projectes que van portar a terme Redl i Wineman van ser el Projecte del Grup de Detroit i el campament d'estiu Chiel Noonday a Michigan, ambdós previs a l'experiència de *Pioneer House*. Aquest campament va acollir vuitanta nens, i els educadors eren estudiants que s'acabaven de graduar en treball social, psicologia i educació. Parteixen de la idea que els nens que “odien” s'acaben convertint en els que ningú no vol. És en aquesta línia que els dos

³ Aquesta és una idea que es reprèn en el Projecte Home. El Projecte Home treballa amb toxicòmans i dóna una importància crucial al moment de l'entrada de la persona a la comunitat terapèutica. El nouvingut és acollit per una figura de referència (un membre de la comunitat més antic), que serà el seu *àngel de la guarda* fins que coneixi tot allò referent a la vida quotidiana de la institució.

autors pensen que és necessari idear continguts i activitats que proporcionin una satisfacció immediata a l'impuls i amb els quals es puguin assolir d'una manera ràpida alguns canvis. L'educador cerca nous mitjans que permetin induir el nen a vessar la seva agressivitat a través de vies constructives i de noves maneres de fer entendre a l'adult no professional que no hi ha en aquests fets res de dolent (1970: 20).

Els autors ens descriuen el seu mètode de tractament total en una institució. A partir de la comprovació que un bon internat amb serveis psiquiàtrics associats no era suficient, creen el seu nou projecte. Per a ells, un medi terapèutic de tractament, hauria de tenir en compte aquests aspectes:

- manca d'influències perjudicials per a l'infant internat en la institució,
- atenció posada en les necessitats bàsiques dels infants, d'una manera apropiada d'acord amb les seves perturbacions i els estadis de desenvolupament que travessen,
- flexibilitat clínica, és a dir, capacitat del medi per absorbir i tractar les modificacions de comportament resultants de psicoteràpies diferenciades,
- riquesa de les aportacions d'experiències educatives, socials, d'activitats o bé d'oci,
- experiència total de vida social planificada a la institució.

El seu mètode consistia a fer un ús clínic dels esdeveniments de la vida quotidiana que comparteixen infants i educadors en el procés de creixement dels menors. Influeix molt en els plantejaments pedagògics de l'Escola de Psicoeducadors del Quebec, que fan d'algunes d'aquestes idees, el fonament de la seva pedagogia. El llibre serà, durant força temps, una de les lectures obligatòries a les escoles de formació dels educadors especialitzats del nostre país.

c) George Amado. L'educador francès crea el Centre d'Observació de Vitry i l'organitza segons els paràmetres que descriu en el seu llibre *La observación de los niños difíciles*, juntament amb Jacquelin Roy, que amb gran rapidesa es

tradueix al castellà i català. La importància del llibre radica en la sistematització de l'observació de l'infant en dificultat en diferents contextos:

- l'internat
- el centre d'observació
- l'infant en el grup
- en medi obert
- en el medi familiar

Pel que fa a la relació i el paper de l'educador respecte al nen, Amado planteja el següent: “el educador se esfuerza, antes de cualquier otra cosa, por tener una actitud profunda de simpatía a priori hacia cada niño, considerado como caso particular, con su drama personal. Pero debe demostrarla con discreción, sin imponerla, y, sobre todo, sin intentar suscitar la del niño. En general, el educador mantendrá cierta distancia con los niños. Paradójicamente, estará tanto más disponible en el plano afectivo, participará más, cuanto menos implicado esté, o, más exactamente, cuanto menos implicado se sienta a título personal, ya sea frente a las manifestaciones de afecto como a las oposiciones de agresividad. Esta actitud se acompaña de cierta *neutralidad*: se acepta al niño tal y como es, sin juzgarle y con voluntad de ayudarle. Esto implica cierto nivel de tolerancia razonada con provocar los peores Disgustos si no se inscribe en un conjunto metodológico coherente” (1971: 75).

Després de l'aparició del treball d'Amado, els professionals del món socioeducatiu francòfon i més tard espanyol, comencen a tenir eines sistematitzades per dur a terme un treball amb els infants en dificultat molt més fonamentat.

d) Vera Schmidt entre els anys 1921 i 1924 va portar a terme l'experiència d'introduir la psicoanàlisi en el Laboratori-Llar de la Infància a Moscou. El seu objectiu era poder facilitar als infants possibilitats de sublimació adequades a cada fase del seu desenvolupament. Serà a través de possibilitar a l'infant una lliure elecció que es podrà fonamentar una veritable autonomia del JO. És interessant el que ens explica Wilhem Reich sobre aquesta experiència: “se

enseñaba a las educadoras que no debía infligirse ningún tipo de castigo, que no debían ni tan siquiera hablar duramente a los niños; el elogio y el reproche eran considerados como juicios incomprensibles para el niño y que tenían sólo sentido para el adulto. El principio de la moral autoritaria quedaba, de este modo, eliminado. [...] las educadoras debían abstenerse de formular juicio alguno sobre la conducta o las particularidades del niño. No estaban autorizadas las demostraciones exageradas de afecto, besos y abrazos. Como destaca Vera Schmidt muy acertadamente, esas demostraciones están siempre destinadas a satisfacer al adulto mucho más que al niño” (1973: 23-25).

Aquests darrers anys estant sortint moltes publicacions, especialment a l'Estat francès, que plantegen el treball de l'educador social des de la perspectiva de la psicoanàlisi. Autors com Roquefort, Rouzel, Grimaud porten a terme aquest plantejament des de la pràctica quotidiana de l'educació social. En aquest sentit pensem que és interessant destacar el que Daniel Roquefort diu a *Le rôle de l'Éducateur*: “l'educador ha d'encarnar una posició en l'estructura simbòlica en tant que la seva tasca està directament relacionada amb la metàfora del nom del pare. És el garant de la Llei, però d'una llei que és dirigida a través de l'exercici del llenguatge. Igualment és identificat com el pare simbòlic, separat del que seria el desig de la mare. [...] Això permet poder treballar a les institucions a partir del model de parella pedagògica, on l'educador faria respectar la llei, les regles, etc., i l'educadora s'encarregaria més del maternatge, de les confidències, etc.” (1995: 82).

Actualment, Joseph Rouzel dinamitza el grup PEAN (psicoanàlisi i educació), en el qual es troben assistents socials, educadors, psicòlegs. L'objectiu que tenen és el de llegir la clínica del camp social a partir dels conceptes de la psicoanàlisi. Es troben un cop al mes i cada vegada una persona diferent prepara el seminari. Al final de l'any recullen els materials escrits de forma interna o bé els publiquen. Aquest mateix autor va estar portant a terme una experiència de treball socioeducatiu amb adolescents en una Comunitat Terapèutica a Maçanet de Cabrenys (Alt Empordà, Catalunya) a les darreries dels anys 70, on partien de l'enfocament psicoanalític per plantejar el treball educatiu i les relacions educador-educand.

1.5. Les pedagogies d'inspiració llibertària

Els moviments llibertaris cerquen l'alliberació de l'ésser humà d'aquest món. Entre els autors que podem classificar com a seguidors de la pedagogia llibertària, hi trobem Robin, Neill, Ferrer i Guàrdia, Fernand Deligny, etc. Vegem algunes de les principals idees de cadascun d'ells.

-Paul Robin i l'hospici de Prévost (França), anys 30.

“La libertad de cada uno se encuentra limitada por las leyes naturales de la solidaridad humana... Adoptando el pacto social, el hombre abdica una parte de su libertad natural para recibir a cambio protección de todos y los beneficios resultantes de la acción lectiva.”

Paul Robin passa del món de l'ensenyament al món de l'assistència social, entrant a dirigir l'orfenat de Prévost a la ciutat de Cempuis a les darreries de 1880, on es manté fins al 1894 en què és destituït. És en aquesta institució que comença a posar en marxa experiències que considerem innovadores i significants en el terreny que ens ocupa. Robin planteja una educació integral, sota el règim de la coeducació de sexes. El 1883 subscriu el manifest a favor dels partidaris de l'Educació Integral. Pocs anys més tard s'inaugura la Colònia pedagògica de l'anarcosindicalista francès S. Faure "El Rusc" a la població de Rambouillet i el 1906 l'orfenat llibertari "L'Avenir Social" de Madeleine Vernet".

-Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna.

Nascut a Alella (Barcelona) el 1859, mor afusellat el 1909, després de ser acusat com a instigador de la Setmana Tràgica, tot i que no tenien proves clares contra ell. Comença a militar en moviments llibertaris, fins que el 1901 funda a Barcelona l'Escola Moderna. Inicia l'experiència i trenca la divisió de sexes i classes. A la seva escola es practica la coeducació de nens i nenes, i allí hi acudien tot tipus d'alumnes, independentment de la classe social que tinguessin. El mateix Ferrer deia “l'educació

prepara per ser homes, i no anticipa amors ni odis, adhesions ni rebel·lies, que són deures i sentiments propis dels adults [...] que aprenguin els nens a ser homes, i quan ho siguin que es declarin en rebel·lia...”. Les principals idees de l’Escola Moderna es fonamenten en els nou punts que recull Fullat: “racionalisme naturalista, científisme il·lustrat i positivista, antidogmatisme, antiestatisme anarquista, la sociabilitat corregeix l’individualisme, escola sense premis ni càstigs, coeducació, assistència lliure a classe i educació manual i intel·lectual alhora” (Fullat, 1996, III, 58). D’aquestes, penso que val la pena assenyalar la confiança dipositada en les capacitats dels infants per assolir un alt grau d’autonomia; una autonomia que els ha de permetre, en paraules del propi Ferrer: “no esperar res de cap ésser privilegiat (fictici o real); i que puguin esperar tot allò racional d’ells mateixos i de la solidaritat lliurement organitzada i acceptada” (Ferrer, 1912: 121).

-A. S. Neill (1883-1973) crea la seva escola moderna l’any 1921 (encara en funcionament) a Suffock (Regne Unit). Es mostra molt proper a les idees de Wilhelm Reich. Planteja una pedagogia antiautoritària i no repressiva a partir de la contestació de la societat i del seu sistema educatiu.

En la base de les idees pedagògiques de l’autor s’hi troba una crítica a la societat existent. Les idees que venen de la religió o del progrés, limiten l’expressió de la vida: “estar a favor de la vida és estimar la diversió, els jocs, l’amor, el treball interessant, el riure, la música, la dansa, la consideració dels altres i la fe en l’home”⁴.

Pensa que és a l’infant a qui toca decidir sobre les coses que vol fer i no als adults que històricament són els que han decidit i imposat a l’infant el que pensen que li interessa.

-Una altra experiència és la de Fernand Deligny (1913-1996) que va viure amb els infants retardats, caracterials, irrecuperables, delinqüents, psicòtics... Deligny es basa en una distància crítica envers els poders establerts (administració i església), refusa els

⁴ “Los niños están alojados por grupos de edad con una encargada por cada grupo. Los medianos duermen en un edificio de piedra, y los mayores en cabañas. Sólo uno o dos alumnos de los mayores tienen habitaciones individuales. [...] No están sometidos a ninguna inspección de las habitaciones, ni los vigila nadie. Se les deja en libertad. Nadie les dice cómo han de vestirse; llevan las ropas que quieren en cada momento” (p.19).

sabers acadèmics, és un no-conformista pedagògic, practica d'una manera sistemàtica l'estratègia de la ruptura i lluita contra qualsevol risc d'institucionalització.

Deligny parteix d'una definició d'*educació* que ens situa en la línia de les pedagogies participatives. Per a ell, 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”.

Nascut el 1913 a Bergues (França), 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 *boys scouts* sense distintiu i sense cap. Després entra a l'**Hospital Psiquiàtric d'Armentieres**, on treballa d'educador en el pavelló de nens psicòtics. Més tard a Lille, el 1945, crea el **Centre d'Observació**, on recull aquells adolescents que havien fracassat en altres institucions educatives. Cinc anys més tard emprèn el projecte de la **Grande Cordée**, un centre de vida per a nois difícils que estava connectat amb la xarxa d'albergs francesos i amb famílies i persones que els volguessin acollir. A través d'aquesta experiència podem afirmar que Deligny és el precursor del que més endavant s'anomenarà *treball en el medi*. En la seva etapa professional trobem un període inicial que abastaria del 1940 al 1960, en què va centrar les seves intervencions en persones que eren qualificades d'exclòses socials; i un segon període, que té lloc després del 1967 i fins a la seva mort, el 1996, en què va dedicar els seus esforços a l'acompanyament de nens i adolescents amb autisme i psicosi.

Podem resumir la **filosofia** d'entendre **les relacions “educatives”** de Deligny –malgrat que ell mateix nega que tingui una pedagogia o un mètode de treball socioeducatiu– en els punts següents:

- Defensa la idea que els adults que acompanyen els nens i adolescents amb psicosi i autisme han de donar molta importància al llenguatge; han d'estar molt atents al llenguatge que els nens empren.

- Crea el concepte de **xarxa** (*reseau*) i l'entén com un espai de creixement per als nens autistes. El defineix com un conjunt de persones que comparteixen un "projecte" comú, unes vivències comunes. Aquest projecte, però, no ha de ser un miracle sinó que s'ha d'entendre com un punt de suport temporal.
- Donar suport a la lluita constant contra qualsevol índex d'institucionalització i d'estancament educatiu. Deligny entén la institució com un lloc d'artificis, on innovar, créixer i trencar els esquemes existents (Deligny, 1980:43). Ho defineix com esquivar el poder de mort de la institució per tal de poder viure en llibertat.
- S'oposa frontalment al fet que l'adult sigui investit del poder de la persona que "sap" quines són les necessitats de l'infant. No té voluntat d'influir o de modificar els comportaments dels nens autistes.
- No dissenya projectes terapèutics o objectius pedagògics concrets.
- Pensa que l'infant que s'acull no ha de ser ni curat ni canviat.
- Manté una actitud no intervencionista

Per finalitzar amb la presentació de Deligny, pensem que la definició que en fa Grimaud, és de les més encertades que hem llegit: "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 representació molt important d'allò comunitari, del retorn a les fonts, de l'aventura pedagògica" (Grimaud, 1998: 44).

Als anys 60 hi ha un fort ressorgiment de les **idees llibertàries**. Diferents tendències antiautoritàries i antiinstitucionals marcaran el camp de la psiquiatria i de l'educació social. Cal destacar noms com ara Paulo Freire, Ivan Illich, Goodman, Bernard...

Emmarcades en aquest mateix context és on podem trobar les Comunes Infantils del Berlín Occidental, creades pels estudiants de la Freie Universität de Berlín. No solament centraren els seus projectes en la infància, sinó que paral·lelament al de les comunes, desenvoluparen projectes d'alliberació de la dona i comunes d'habitatge per a estudiants de la universitat. Tal com plantegen Mèlich i Colom “una de las primeras acciones del Consejo de Acción fue elaborar métodos revolucionarios que, sin embargo, pudieran adecuarse al espíritu típico de la comuna, para lograr así el trasplante del modelo substitutorio de la familia a la escuela” (1994:32).

1.6. Pedagogia i Psicoteràpia Institucional

La Pedagogia i Psicoteràpia Institucional és un corrent que té com a capdavanters Jean Oury (*Pedagogía del siglo XX*) i Francesc Tosquelles (psiquiatre reusenc establert a França que aporta moltes de les idees encara vigents en el camp de l'educació especialitzada). D'alguna manera podem considerar que són els pares que han sembrat la llavor del model de Pedagogia Institucional en el camp de la intervenció social.

L'expressió *pedagogia institucional* fou proposada per Oury el 1958 en un congrés del moviment Freinet, i té molt bona acollida entre els educadors especialitzats. El treball educatiu es desenvolupa o consensua a partir d'institucions creades o consensuades amb l'usuari del servei: clubs, reunions, reglaments, diaris... Creen el Grup d'Educació Terapèutica (GET). Es tractava d'un grup de professionals que es trobaven en diferents ocasions al llarg de l'any en sessions de tres dies i parlaven de com els anava la seva pràctica social i terapèutica (compartien vivències, sabers, etc.).

La pedagogia institucional és un corrent de tècniques, d'organitzacions, de mètodes de treball, d'institucions internes nascudes de la praxi de les classes actives... (ella) col·loca infants i adults en situacions noves i variades que demanen de cadascú compromís personal, iniciativa, acció, continuïtat...

El treball i la vida social no apareixen ja com a coobjectius sinó com a mitjans que ben aviat es revelen com a eficaços agents de profilaxi i de teràpia..., aquesta és potser la característica de la psicoteràpia: tendir a reemplaçar l'acció permanent i la intervenció

de l'educador per un sistema d'activitats, de mediacions diverses, d'institucions que assegurin d'una manera continuada l'obligació i la reciprocitat dels intercanvis, dins i fora del grup (Jean Oury, 1967).

Per la seva banda, Francesc Tosquelles desenvolupa en el context de la psicoteràpia institucional, l'expressió de pedagogia de la vida quotidiana. La seva formació en psiquiatria va beure de les fonts dels seus mestres, Mira i Strauss, amb els quals va treballar al centre La Sageta de Barcelona. A Barcelona també, a la Casa de la Caritat, treballa amb Ganigué aportant noves idees en l'educació dels menors allí acollits, en especial d'aquells que eren deficients mentals. Més tard, entre els anys 1934 i 1937, a Reus, treballa amb persones amb retard mental i malaltia mental. Un treball que quedarà estroncat amb el seu exili a França, on passa pels camps d'internament dels Pirineus. És justament en un d'aquests camps que és recollit per un psiquiatre, Balvet, que li obrirà el camp de treball en aquest nou país.

Lin Grimaud, un dels deixebles francesos directes de Tosquelles, ens diu dels treballs sobre la vida quotidiana que desenvolupà el psiquiatre: "Tosquelles ha explicat d'una manera molt clara, molt viva, que el quotidià, pres d'una manera 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 l'encontre amb l'infant i la base del projecte terapèutic.

La importància d'aquest psiquiatre d'origen català es troba en la seva influència en el camp de l'educació especialitzada, una influència que s'entreveu en els diferents treballs que ha publicat o en les obres de referència citades en la bibliografia que trobareu al final de la unitat, en les quals el nom de l'autor és molt present (Mucchielli-Bourcier, Gomez, Wacjman, Rouzel, Grimaud, Marty, etc.).

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

anys setanta (Gomez, 1978). Unes idees que també influeixen en els principals impulsors d'aquest moviment, Fernand Oury i Aida Vásquez, com ells mateixos reconeixen en el seu llibre (1968, 255-256), “Tosquelles, médico psiquiatra, es uno de los precursores de la “revolución psiquiátrica”. Presidente de la Société de Psychothérapie Institutionnelle... nos hemos servido ampliamente de su aportación”⁵.

1.7. El moviment d'antipsiquiatria

Durant la dècada dels 60 sorgeix un moviment que qüestiona d'una manera radical la praxi de la psiquiatria. El nom comú pel qual se'l coneix és el d'antipsiquiatria, tot i que en realitat molts dels seus protagonistes no acceptaven ser qualificats així. Segurament la denominació més exacta sigui la de moviment de psiquiatria crítica. Nosaltres, per raons pràctiques, adoptarem el d'antipsiquiatria.

El moviment va ser en realitat una crítica, no tant a la mateixa psiquiatria, sinó a l'ordre social i polític que en feia ús com un dels seus instruments de dominació i de control social.

El primer moviment sorgeix a Itàlia (Franco Basaglia publica el llibre *La Institució negada*) i el segon a Anglaterra (Kingsley Hall, de Londres). A partir d'aquests dos països s'extenen cap a altres països europeus i cap als EUA. Altres autors que van generar canvis i idees entorn d'aquest moviment foren: Roger Gentis, *La tapia del manicomio. ¿Cuáles son las fronteras de la locura?*; David Cooper, *Psiquiatria y antipsiquiatria*; Robert Castel, *El orden psiquiátrico*; Luciano Carrido, Julián Espinosa, John Cronolly, Agostino Pirella, Domneico Casagrande, etc.

5

Francesc Tosquelles va néixer a la ciutat de Reus. Fou el psiquiatre de l'exèrcit republicà espanyol durant la Guerra Civil, però en acabar aquesta es va exiliar a la veïna França. Un país que el va acollir i on va poder desenvolupar moltes de les idees del camp de l'educació social que anys més tard hem pogut reprendre a través de les lectures dels autors francòfons. Francesc Tosquelles va morir a França l'any 1994. Una frase que volem destacar de l'autor diu així: “Està clar, la normalitat amaga una gran quantitat de malalties normals” (1993b). Les seves principals obres són: *La pràctica del maternatge terapèutic en els deficients mentals profunds*,

Les principals idees del moviment es poden resumir en:

1. No solament la biologia i la psicologia proporcionen explicacions del morb mental; cal comptar també amb la sociologia.
2. La institució manicomial treballa a fi que el malalt “es curi”; i ha perdut, així, la seva personalitat.
3. El malalt mental té un mecanisme avariats, segons el psiquiatre, i ha perdut, així, la seva personalitat (Fullat: 1996, M3, 69).

És molt important el paper que juga la publicació del filòsof Michel Foucault, *Historia de la locura en la época clásica*, a través de la qual exposa la seva tesi denúncia, que la bogeria és un constructe social, una arma més per exercir el control social d'aquells que la societat considera perillous i diferents.

Maud Mannoni prendrà aquestes idees, que juntament amb la psicoanàlisi convergiran en l'experiència de la Borda. Crea a Bonneuil-sur-Marne, l'any 1969, una escola experimental per a nens psicòtics. Com a punt diferenciador, ofereix un grau d'obertura de la institució al món i a la societat. Cal destacar el seu llibre *L'educació impossible*, ja esdevingut un clàssic de l'educació social. Mannoni desenvolupa la idea “d'institució esclatada”, a partir de la qual, en el treball amb els nens intenten treure profit de tots aquells fets insòlits que van esdevenint en la vida quotidiana. La mateixa Mannoni ens diu: “en lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo (por ejemplo estancias fuera de la institución). Lo que permanece es un lugar de repliegue pero la vida esencial transcurre en otros lugares: en un trabajo o en un proyecto en el exterior...” (1997:72).

Pel que fa a l'Estat espanyol, les idees crítiques en el camp de la psiquiatria (que afectaran indirectament tots els altres camps de la intervenció social) arribaran, especialment, de la mà de Ramon García. García era professor de psicologia a la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona el curs 1967-68, i va començar a

Estructura y recuperación terapéutica, L'enseignement de la folle i Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique (vegeu la bibliografia).

introduir les noves idees que anaven circulant en el camp de la psiquiatria; unes idees rebudes en molts casos de primera mà, a través dels contactes personals i d'amistat que tenia directament amb Basaglia, Cooper i d'altres. Professor i alumnes estaven en contacte –abans i després del Maig del 68– amb estudiants i professors de la Universitat Lliure de Berlín, l'Escola de Frankfurt, la Sorbona, etc. Una mica més tard es crea l'equip medicopedagògic, que es fonamentava en els models del marxisme, de la psicoanàlisi, de l'antipsiquiatria i de l'anàlisi institucional; en la crítica vers les disciplines de les que provenien els membres de l'equip; en la multidisciplinarietat; en el treball comunitari, i estaven en contacte amb escoles, llars d'infants, centres de lleure, associacions de pares de minusvàlids, etc.

Altres grups treballaven d'una manera simultània a la ciutat, però un dels fets que més van marcar l'entrada de les noves idees fou el conflicte de l'Institut Mental de Barcelona, l'any 1973. L'Institut Mental de la Santa Creu havia començat a transformar-se des de dins, mitjançant la tasca dels professionals que hi treballaven, però poc temps més tard, això no és vist amb bons ulls i s'acomiada a força treballadors. El conflicte és seguit pels “pares” europeus del moviment, i s'aproparan fins a Barcelona Basaglia, Castel i Tomkiewicz, entre d'altres.

Ramon García dirigirà durant una part dels anys 80 el servei de protecció de menors de la Comunitat Valenciana, i en l'actualitat coordina una àrea de salut mental comunitària.

Aquestes idees eren seguides per professionals del camp de l'educació social. La seva influència tindrà uns clars efectes en les mobilitzacions dels educadors dels anys 70 a la ciutat de Barcelona.

Del moviment d'antipsiquiatria en resta el grup Colectivo Crítico para la Salud Mental, que segueix treballant en la recerca de formes alternatives d'acollir i tractar aquelles persones que qualifiquem fora de l'estat de normalitat.

1.8. El maternatge i la comunitat terapèutica

Pikler, el 1970, dirigeix a Loczy (Hongria) un centre per a infants de 0-3 anys mancats de família. Si bé creu que no és possible de reproduir la situació maternal, pensa que una pedagogia adequada afavoreix el seu ple desenvolupament. Fonamenta el treball educatiu en l'autonomia, la relació afectiva privilegiada i la presa de consciència d'un mateix i del seu entorn com a aspectes a tenir en compte a l'hora de relacionar-se amb els infants.

A Toronto (Canadà), entre els anys 50 i 60, Brown posa en pràctica cases terapèutiques descentralitzades per rebre infants i adolescents perturbats, amb educadors i educadores. Els educadors es converteixen en l'eix vertebrador del treball terapèutic, però poden demanar ajut a altres professionals quan els sigui plenament necessari. L'essencial del treball de l'educador es desenvolupa a partir dels actes de la vida quotidiana.

A Montreal (Quebec), als anys 50, Janine Guindon funda l'escola de psicoeducació (al Canadà existeix una categoria professional de treballador social, entre moltes altres, anomenada psicoeducador). Es fonamenta en els models teòrics de Piaget, Redl, Erikson; en centres destinats a joves en dificultats (el més conegut d'ells és el de Boscoville); en una metodologia d'intervenció rigurosa i en un bon sistema de formació del personal educatiu. Dins d'aquesta perspectiva, l'educador esdevé terapeuta en i pels esdeveniments quotidians.

Al Canadà, Guindón s'inspira en les idees aportades per Redl i planteja una nova concepció de la reeducació total en l'internat. De fet, cal atorgar un paper important en el nou disseny i concepció del professional que acompanyarà aquests infants dins l'internat: el de l'educador especialitzat. Per a Guindón, reeducació total significa integrar tot allò quotidià en el procés reeducatiu. Això suposa una planificació òptima del context institucional. “[...] La posición del educador especializado, precisa y limitada, en el equipo de un centro de reeducación, es valiosa junto con la del psicólogo, el psiquiatra y cualquier otro terapeuta. El educador especializado es terapeuta en y por lo cotidiano... Su papel consiste en hacer vivir al joven un cierto

número de situaciones significativas a fin de actualizar su capacidad de adaptación, teniendo en cuenta sus dificultades”.

D'aquí sorgirà el concepte de Comunitat Terapèutica, aplicada en molts casos al treball amb persones toxicodependents, però també al treball amb menors en risc a les Comunitats Infantils. Altres exemples molts clars d'aquest corrent són les Aldeas SOS, les Llars Familiars i les Comunitats Arca (creades per Jean Vanier).

Les Aldeas SOS podem dir que foren fundades a Àustria per Herman Gmeiner, i a Espanya s'inaugura el primer centre l'any 1967. Actualment es troben a més de 128 països i atenen a prop de 200.000 nens. Es tracta d'“Aldeas” que s'organitzen en petites casetes. A cada casa hi ha de 5 a 7 nens i a cada “Aldea” hi ha entre 8 i 12 cases. L'encarregada d'organitzar i dinamitzar la vida quotidiana a la institució és la mare i de vegades reben suport d'educadors/es. Majoritàriament es tracta de nens amb edats compreses entre els 0 i 9 anys.

El principi del seu fundador diu el següent: “todos los niños son nuestros niños”.

Actualment existeixen Aldeas SOS a l'Estat espanyol a les següents poblacions:

- Sant Feliu de Llobregat (Barcelona)
- Redondela (Pontevedra)
- San Lorenzo del Escorial (Madrid)
- Saragossa
- Conca
- Granada
- El Tablero (Tenerife)
- Telde (Gran Canaria)

1.9. El model sistèmic

Nascut de l'aplicació d'algunes idees de la ciència a les relacions humanes i les relacions socials, entén les relacions a partir de la noció de sistema. Si bé el model sistèmic es desenvolupa molt ràpidament en el context clínic, en els contextos d'intervenció social, trigarà molts més anys a començar a concretar-se com a model d'intervenció. Un grup de terapeutes, dirigits per Gregori Bateson, s'inspiren en els treballs de Bertalanffy i de la cibernètica. Apliquen aquestes idees inicials al món de les relacions humanes i de les persones que es troben en dificultat.

Al Quebec comencen a treballar en l'aplicació del model a finals dels anys 80, en especial en centres com Quatre Vents (St-Donat), el Centre de Réadaptation des Jeunes de l'Outaouais (Hull), el Centre d'Accueil Le Relais (Sherbrooke), el Centre d'Accueil La Clarière (Montréal), Les Pavillons Bois-Joly (St-Hyacinthe). Aquest model de treball i relació s'aplica en aquestes institucions i en altres que comencen a veure d'una manera molt clara la importància de la incorporació de les famílies en el treball socioeducatiu amb els infants en situació de risc. No es pot intervenir només amb aquell que des del model sistèmic s'anomena *patient identifié*. Aquest és la gota visible, el símptoma visible d'un sistema (la família) que es troba en situació de disfuncionalitat relacional.

Des del treball amb infants en el medi obert, altres autors havien començat a incorporar les idees del model sistèmic. D'ells, el més destacable és el psiquiatre xilè Jorge Barudy, que a Bèlgica crea els equips SOS-Enfance i planteja un treball de prevenció i tractament tenint en compte tot el sistema familiar i no solament els individus⁶.

Un dels projectes de treball socioeducatiu que prenen com a model teòric de referència el sistèmic és el Foyer Meillierie de Lausana (Suïssa). El seu enfocament del treball educatiu des d'aquesta perspectiva passa pels punts següents:

⁶ En aquest sentit és molt enriquidora la lectura del treball de Bruno Rougier (1999) *Jamais Sans famille. Un éducateur en milieu ouvert*. Tolosa: Érès. El llibre és un conjunt de reflexions i casos amb els quals es pot trobar un educador que treballi en medi obert (de fet són els casos que Rougier ha viscut), i idees per intervenir des del model sistèmic. Els treballs de Jorge Barudy es troben recollits en el seu llibre *El dolor invisible de la infancia*. (1998) Barcelona: Paidós.

- tenir en compte que cada situació és particular i necessita una acollida específica,
- la prioritat és cercar la col·laboració amb els pares i de vegades amb la resta de membres de la família,
- el respecte envers un mateix, envers l'altre, així com el material, són alguns dels valors a promoure,
- la carta dels drets de l'infant és un marc de referència per als professionals.

El centre educatiu treballa amb una metodologia basada en entrevistes amb els pares dels infants que acullen en el seu servei, entrevistes individuals amb els nens (tutories), trobades multifamílies amb espais d'intercanvi d'experiències i vivències de la separació amb els seus fills, trobades amb els serveis de la xarxa, organització a través de parelles pedagògiques i supervisió dels equips, així com col·loquis socioeducatius.

Tal vegada un dels aspectes més rellevants a destacar de la forma de treball que actualment utilitzen, sigui el que ells anomenen el Treball Terapèutic Conjunt. Aquest ha constatat de diferents fases segons la temporalitat de l'ingrés del fill en el centre d'urgència. L'evolució del model ha passat per aquests quatre estadis des del 1991 fins a l'actualitat:

ANY	MODEL D'ORGANITACIÓ DEL TREBALL EDUCATIU AMB LES FAMÍLIES
Primera fase: 1991	Els diumenges a la tarda, es treballa d'una manera acurada amb els pares. Aquest vénen fins al Centre i acompanyen els seus fills després de passar el diumenge o el cap de setmana amb ells. Els educadors tenen espais de disponibilitat per atendre els pares i treballar alguns aspectes de les relacions pares-fills. Es dóna una especial importància al diàleg i l'escolta dels pares i l'infant entorn del funcionament del cap de setmana plegats.
Segona fase: 1992	El model que tenen evoluciona i a més d'aquest espai de trobada dels diumenges, quan els pares acompanyen els fills en el retorn al centre, s'organitza un altre espai de treball conjunt. Els divendres a la tarda, de 18 a 20 h –quan els pares van al centre a recollir els seus fills– es crea un espai de discussió i diàleg entre pares, fills i educadors al voltant d'un sopar.
Tercera fase: 1993	El treball dels divendres es deixa, tot i que se segueix mantenint el contacte amb els pares. Es planifica una trobada els dimecres a la tarda, però molt més específica i organitzada que no pas el que feien en la segona fase. En aquesta tercera fase del model, el treball es divideix en dos moments:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussió sobre un tema concret o bé jocs entre tots els participants durant una hora de temps. 2. Sopar plegats: educadors, pares i nens.
Quarta fase: 1996 fins a l'actualitat	<p>La trobada segueix sent els dimecres de 18 a 20 h. El treball es porta a terme en dues parts:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pares i nens se separen. Els primers treballen amb dos educadors sobre temes concrets per debatre. Mentrestant els nens preparen el sopar amb els altres educadors. 2. Sopar conjunt entre les tres parts.

Els objectius de treball que es proposen els educadors del Foyer Meilleirie són:

- crear un espai diferent en les entrevistes amb les famílies,
- regular la dinàmica institucional,
- reforçar i permetre a tots els membres del sistema experimentar sobre les diferències entre generacions,
- oferir un espai d'escolta,
- treure els pares de la seva soledat,
- permetre d'enfrontar-se amb les dificultats quotidianes,
- suscitar un clima de diàleg, ajuda mútua i solidaritat.

Altres models de treball han plantejat perspectives de canvi a la clàssica fórmula subjacent del treball educatiu, que històricament s'ha basat en les idees següents (per bé que en la majoria d'ocasions ho ha fet d'una manera implícita i mai de viva veu):

- hi havia una família no qualificada per exercir allò que en definitiva era (una família)
- un infant amb problemes
- uns educadors súper competents

En aquesta línia, M. Mestre planteja que no és fins que comencem a incorporar les famílies en el treball socioeducatiu que no trenquem amb aquest mite, que no ha fet més que reproduir sense variacions possibles una situació de la qual no era possible escapar mai. Una situació que només fa que mantenir el sistema en un estat permanent d'homeostasi sense orientar-lo a processos més clars de canvis reals.

1.10. El No-directivisme o la relació centrada en el client: Carl Rogers.

Sota el nom de No-directivisme força autors del món de la psicologia i de l'educació han reflexionat, escrit i portat a la pràctica projectes educatius que cercaven (i alguns encara cerquen) posar fi a la idea de la confrontació entre la dominació de l'educador i la feblesa passiva de l'educand (o del menor). La recerca de l'autonomia dels educands, la recerca de l'alliberació dels menors subjugats sota el poder de pedagogies (i dels professionals que segueixen els models sostinguts per aquestes) i la recerca de fer viure a l'educand la seva pròpia vida, és l'aventura dels educadors i pensadors que ara us presentem.

Carl Rogers com a persona clau d'aquest corrent paradigma (1902-1987) fa la proposta de centrar la teràpia en el client, en allò que aquest vol, demana i necessita.

Aquest és un dels textos de Rogers:

“Se están llevando a cabo muchos experimentos con métodos pedagógicos más personalizados. Me gustaría esbozar, a grandes rasgos, cómo podría ser la educación del futuro, si utilizáramos los conocimientos que poseemos en la actualidad.

Podría construirse un clima de confianza en el que la curiosidad y el deseo natural de aprender se nutrieran y enriquecieran.

Podría desarrollarse un sentimiento de comunidad, en el que la competencia destructiva de la actualidad sería reemplazada por la cooperación, el respeto a los demás y la ayuda mútua”.

Carl Rogers (1990). *Camino del ser*.
Barcelona: Kairós.

La pedagogia que proposa Rogers queda resumida en les idees següents:

- l'educador no imposa les seves idees ni les activitats que vol realitzar, sinó que manté una actitud d'interès obert, sense prejudicar a priori una manera de ser o de fer,
- no jutja ni avalua l'infant, cosa que permet de rebre tot el que l'altre (el nen o adolescent) ens fa "arribar",
- no exerceix cap poder sobre els nois,
- són els nois els que fan una demanda per treballar i a partir d'aquí, l'educador intervé. No hi ha res de pressuposat ni res per anar a verificar en aquesta relació,
- una actitud de comprendre l'altre en la seva pròpia llengua, de pensar en els seus termes, de descobrir el seu univers subjectiu,
- un esforç continuat per ser objectiu.

1.11. La Gestalt

El model terapèutic de la Gestalt és una d'aquestes formes de relació que sorgeixen del model humanista. Entre els seus fonaments bàsics hi trobem idees de l'existencialisme (J.P. Sartre) i de filosofies orientals, així com aportacions de la bioenergètica.

El que cerca la Gestalt és ajudar l'individu a ser més conscient de si mateix i, al mateix temps, a actuar d'una manera més autoresponsable. Ser autoresponsable vol dir que és un mateix qui escull ser de tal o tal manera, fer això o allò, veure's a si mateix com a autor i actor de la seva pròpia vida. En paraules de Mòn Ballester (1999): "la vivencia de cualquier acontecimiento viene determinada por mi capacidad de estar presente en el momento en que esto va sucediendo en ese acontecimiento. Presente, con toda la sensibilidad y conciencia disponibles. La vivencia me pertenece. Pertenece a mi organismo, a mi ser".

La paraula Gestalt se sol traduir com a *forma* o *configuració*. Els fonaments que planteja el model de la Gestalt, queden recollits en aquesta llista:

- Viu ara; és a dir, preocupa't del present més que del passat o del futur.
- Viu aquí: relaciona't més amb allò present que no pas amb allò que ens falta.
- Deixa d'imaginar: experimenta el real.
- Abandona els pensaments innecessaris; més aviat sent i observa.
- Prefereix expressar abans que manipular, explicar, justificar o jutjar.
- Entrega't al dolor tant com al plaer; no restringeixis la teva capacitat d'adonar-te.
- No acceptis cap altre "hauria de..." més que el teu propi: no adoris cap ídol.
- Responsabilitza't plenament de les teves accions, sentiments i pensaments.
- Accepta ser com ets. (Naranjo, 1989: 21)

El model de la Gestalt té dues direccions clares de treball educatiu. D'una banda, ajuda a estructurar la persona de l'educador (que en molts altres models resta oblidat) a través del treball de coneixement i creixement personal i, de l'altra, dóna pautes de treball per ajudar els infants i adolescents a explorar el seu interior, les seves ferides "no curades" i acceptar-se a si mateixos.

Pel que fa a la primera aportació és necessari fer referència al treball de Guillermo Borja (1995). L'autor ens diu: "quiero señalar el gran desconocimiento que los terapeutas (educadores) se tienen como personas. Es ahí, en ese olvidado campo de desarrollo donde se formará su visión de la salud y su comprensión de la enfermedad. [...] Los terapeutas actuales (educadores) no tienen la valentía de dudar de sí mismos y de perder el control; dos estados que como mínimo deben vivenciarse, pues son centros del conocimiento profundo que todo ser humano posee" (22-23). Els plantejaments del treball de Borja han estat recollits per un educador social en el seu treball titulat: "Ajuda't per variar". Oskar Ekai ens presenta un article per a la reflexió dels educadors socials des del model Gestalt. En aquest procés d'autoconeixement, l'autor ens diu: "la gràcia dels educadors i pedagogs ha estat ser ells mateixos; aquest és l'ensenyament i el missatge: ser nosaltres i no imitar a ningú. Jo crec que només produeix un canvi educatiu aquell que s'atreveix a fer-ho. No hi ha tècnica, només actitud..." (1998).

La segona aportació permet a l'educador, després d'haver-se treballat a si mateix, ajudar els infants i adolescents a créixer en aquest procés evolutiu, molts cops aturat i trencat per conflictes familiars i/o socials. El canvi des del model Gestalt no es fonamenta en les llacunes de l'individu, sinó en les seves parts "sanes", especialment en les possibilitats creatives de què aquest disposa. Es tracta d'estimular el poder creatiu dels infants, per tal que ells mateixos puguin reintegrar les parts afectades. Molt sovint es tractarà de finalitzar, d'una manera simbòlica, situacions que no havien estat acabades (conflictes amb els pares, amb l'institut, amb els veïns, amb companys, amb educadors, etc.), fent ús d'aquells elements de la personalitat del menor que li puguin servir.

1.12. L'educador gestor de serveis (o l'acció postmoderna de l'educador expenedor d'accions socials)

En aquests darrers anys han començat a sorgir (per bé que de mica en mica i no en tots els àmbits de treball) models d'intervenció social que fonamenten el treball educatiu no tant en la relació i el vincle que es pot establir entre educador-educand, sinó en la gestió dels "papers" de l'educand (controlador de beques de menjador, de PIRMI, de cursos diversos, etc.). Hem assistit, en part, a la *mort* generalitzada de l'entranyable "educador de carrer" i hem presenciat el naixement d'alguns "educadors-buròcrates-enganxats-en-el-despatx". El treball pot passar a consistir, molt més, a gestionar les marginalitats, que no pas a relacionar-se a través de la proximitat amb els marginals. Un control de les marginalitats, que sovint no cerca anar més enllà d'això; un professional que ha perdut de vista (per la manera com algunes polítiques socials s'han anat estructurant en aquests darrers anys) que la seva existència professional és deu a l'existència, precisament, de les marginalitats. És el que Bravo i altres ja ens deien l'any 1976, quan afirmaven que "existe también otro camino engañoso: el del educador sumergido en la trampa de lo que el contexto social le pide. 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 o guarde al inadaptado, que le cree unos hábitos o le adapte, pero nunca que le ayude a crecer dentro de sus verdaderas posibilidades como individuo

lúcido, activo y dotado de instrumentos ante el mismo sistema social del que es fruto” (1976: 36-37).

L’educador fonamentat en el model “expenedor d’accions socials” és el fill predilecte de la postmodernitat; una postmodernitat que aposta per la destrucció dels valors universals i que cerca, en el camp de les relacions humanes, un distanciament entre educador i educand. Una postmodernitat, emparada pel neoliberalisme econòmic que es planteja la finalitat real de l’estat de benestar; un estat de benestar que ha permès que aquells que “res tenien” i que necessitaven la presència de professionals propers (educadors, assistents socials, pedagogs, etc.), ara quedin suspesos en un remarcant interrogant.

Són preguntes que no tenen respostes clares ni directes, però al llarg d’aquesta unitat anirem donant arguments per a l’estructuració d’un saber relacional educatiu que permeti alternatives clares a aquest model gens “educatiu”⁷.

El tema de la crisi en el camp del treball social o de les noves perspectives que aquest haurà de prendre ha estat objecte de reflexió i anàlisi per part d’Amadeu Mora en el seu treball “Redefinir el treball social” a la *Revista de Treball Social*, núm. 150, 172-178. Igualment s’ha analitzat en el treball de E. Guillén i C. Ramos “De Mary Richmond a la aldea global. Reflexiones sobre el papel del Trabajo Social ante la revolución de las tecnologías de información”. De fet, el que plantegen les autores té molt a veure amb el que hem pogut contrastar en algunes pràctiques quotidianes dels educadors/es socials, en especial en algunes administracions on s’han desenvolupat més els sistemes de gestió i control dels expedients personals, que no pas les maneres de connectar i relaciona-se amb *l’altre*.

⁷ Existeix un document que us pot servir per definir el paper de l’educador social en la societat actual. Es tracta de la jornada feta conjuntament entre el Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya i la Fundació Jaume Bofill, Serveis de Cultura Popular i Esico, que tingué lloc el dia 3 de desembre de 1998. Es publicà amb el títol: *El paper de l’educador social en la nostra societat*. (1999) Barcelona: Debats de l’Aula de Provença. També existeix el llibre de Philippe Garberan (1998) *Etre éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier*. París: ESF. En aquest treball, l’autor ens presenta les controvèrsies i paradoxes que sovint apareixen en el treball de l’educador social.

"Sovint es pensa que els historiadors ens ocupem del passat, i no és pas veritat. Ens ocupem de la trajectòria de l'home i de les societats humanes, i la sola manera de fer-ho, la sola manera de poder-ne estudiar l'evolució, és examinar-los en un arc temporal que, perquè tingui prou gruix, cal que arrenqui del passat. Allò que ens proposem, però, és entendre el present en què vivim i ajudar d'altres a entendre'l, la qual cosa explica que al dessor dels fets del passat en què se'ns veu treballar hi hagi uns problemes que són d'avui i unes preocupacions que compartim amb la resta dels homes i les dones"
Josep Fontana (1992).

2. Orígens de l'educador social: revisió de la literatura francòfona

2.1. Introducció

Pensem que si estem abordant la temàtica de l'educador i la relació educativa és important centrar el nostre discurs a partir de l'origen professional dels educadors. Per tal de fer-ho, anirem fins al país on podem situar l'origen de la professió, entesa amb els paràmetres que actualment tenim. L'origen geogràfic de l'educador social (allí encara és anomenat *éducateur spécialisée*) es troba a França i als països de parla francesa europeus (Suïssa, Bèlgica...). Els models professionals i de formació d'aquest país han influït considerablement en la manera de concebre l'educador social que tenim a l'Estat espanyol en l'actualitat.

És evident que la paraula educador sovint és imprecisa i s'aplica a altres professionals més o menys lligats al món de l'educació i a persones que tenen relació amb infants i adolescents (pares, familiars, etc). Sí que els mestres, pares, germans, són educadors, però no ho són en el sentit professional que nosaltres li donem. El nostre objectiu serà intentar desxifrar el naixement d'una figura professional molt més concreta i precisa que no aquestes que hem comentat: l'educador especialitzat, primer, i actualment l'educador social⁸.

⁸ Si voleu tenir una visió en la temporalitat, per passar d'allò local a allò universal, podeu consultar el llibre de Pierre Avanzino (1993) *Histoire de l'Éducation Spécialisée (1827-1970) Les arcanes du placement institutionnel*. Lausanne: Éditions l'EESP.

Hi ha diferents estudis que enfoquen aquesta temàtica i que es troben referenciats a la bibliografia facilitada (Fustier, Bourquin, Muel-Dreyfus, Nuñez...). A través de la revisió dels textos es dedueix que majoritàriament tots els autors centren com a punt de partida de l'educador la **II Guerra Mundial**. Durant i a partir d'aquesta, es reconvertiran i es crearan professionals que confluïran en la figura de **l'educador especialitzat**.

Un nombre important d'autors es posen d'acord en el fet que els primers educadors sorgeixen de les files del moviment escolta i altres moviments de lleure. Si bé és cert que trobem professionals que amb anterioritat han treballat en diferents internats i reformatoris per a menors o bé en centres especials per a persones discapacitades, cal especificar que no tenien la formació adequada, ni segurament una vocació massa vivenciada (recordeu que abans hem esmentat que en els reformatoris de la dictadura treballaven molts exguàrdies civils). De fet, els trets d'aquests primers educadors eren un creuament entre la vigilància correctiva, l'ensenyament i les tècniques d'animació extretes del moviment escolta. Aquests primers educadors eren alguns dels joves que fugien del Servei de Treball Obligatori a Alemanya i s'apuntaven com a monitors educadors al servei d'Educació Vigilada a la veïna França. Aquests educadors nous aterren en un marc de treball encara molt penitenciari, però comencen a aportar idees noves. Parteixen de la idea de trobada, descoberta conjunta de les necessitats de l'infant i de la participació d'aquests en el funcionament de la colònia (Bourquin, 1984-1985).

Fou clau l'establiment de la **Llei de 1945** (final de la Segona Guerra Mundial) **en matèria de menors**, ja que amb la finalització de la Segona Guerra Mundial el nombre de nens orfes i de joves vagabunds que recorren França és molt important. Aquest fet va permetre:

1. **Iniciar** el llarg camí vers la professionalització dels agents de l'educació social, desmarcant-los de la imprecisió pròpia del voluntariat i perfilant les seves tasques i funcions.

2. Diferenciar el nou sector emergent de la neuropsiquiatria infantil, de la psicologia i de les associacions privades de “reeducació”, de les quals seguiran estratègies pedagògiques molt diferenciades.

El perquè d'aquesta llei cal entendre'l com una forma de resposta als milers d'adolescents i infants orfes, víctimes de guerra que vagajeraven pel país (recordem que la **Colònia Gorki de Makarenko** responia a les mateixes necessitats, però després de la Primera Guerra Mundial a la URSS).

L'Associació Nacional d'Educadors de Joves Inadaptats es crea l'any 1947, ANEJI. Cinc anys abans s'havia creat el primer centre oficial de formació d'educadors especialitzats: MONTESSON, que agrupava Montpel·lier, Tolosa i Lió. No obstant això, el reconeixement del Diploma d'Estat d'Educador Especialitzat (a França és una formació no universitària, però d'un alt nivell) no serà fins a l'any 1967.

Per tal que tingueu una visió de l'evolució de la professió a l'Estat francès us oferim el quadre següent del nombre d'educadors formats durant diferents períodes:

Anys	Nombre d'educadors formats
1943-1953	70 educadors formats cada any
1953-1963	170 educadors formats cada any
1963-1966	300 educadors formats cada any
1966-1972	900 educadors formats cada any
1972-1978	1.600 educadors formats cada any
1978-1983	2.000 educadors formats cada any
1983-1986	2.500 educadors formats cada any

G. Velastegui (1989)

L'any 1948 es constata en un estudi que arreu d'Europa els professionals que treballen com a educadors en institucions de menors provenen, en un percentatge molt alt, del món de l'escoltisme. El sistema de **Treball en Equip** sembla que hauria sortit de les Patrulles escoltes, creades per Baden Powel (i no oblidem que amb un estil pedagògic

militaritzat). Per tant, és evident que aquest primer període estigué molt marcat per les idees provinents del moviment escolta.

L'any 1950-51 es fa la primera definició d'educador especialitzat, que el presenta de la manera següent:

“L'educador especialitzat està encarregat (fora de les hores de classe i taller) de la vigilància i educació dels nens i adolescents que presenten deficiències físiques, problemes de comportament, de caràcter, de delinqüència o bé risc d'ella, confiats per les autoritats judicials o administratives d'educació o reeducació” (*Union National des Associations Régionales, Sauvegarde de l'Enfance*, núm. 2).

Les maneres d'entendre els educadors conformen diferents models, que tot i que han coexistit temporalment, van anar sorgint d'una manera progressiva.

2.2. El model familiar

Els educadors de l'època es basen en idees com ara el servilisme, el pionerisme, la generositat, l'estusiasme, l'aventura, el fet de viure amb els infants... Aquests educadors no són massa conscients d'estar fent una tasca professional i ho viuen més com “estar al servei de la infància inadaptada”. Creuen que més endavant, passats els anys de joventut, deixaran aquesta feina i es dedicaran a fer un *treball de veritat* (fins aleshores no se'l prenen seriosament). La relació que mantenien amb els infants era més la d'un germà gran o d'un amic, que no pas la d'un educador professional. A aquest model d'educador, li interessa abans que res viure les mateixes experiències i compartir amb les nois les emocions d'una vida en comunitat. En aquesta mateixa línia, Fustier (1989) ens diu: “Esta clericatura sirve a la religión de la familia. Los textos de la época muestran la reproducción del ambiente familiar, o mejor dicho de la encarnación de un mito familiar, sobre la base exclusiva de amor y “calor afectivo”, se considera la única respuesta posible a las necesidades infantiles”. Caldrà inventar (ens segueix dient Fustier) un nou professional que sigui capaç d'assumir aquesta funció paterna i familiar de la criança dels infants marginats.

Comencen a aparèixer tècniques d'animació en reeducació, que no eren altres que les ja utilitzades pels moviments de lleure, però ara aplicades al treball amb infants inadaptats: pràctica d'esports, vetllades, jocs, cants, cercles d'estudi... Aquests educadors acaben descobrint, però, que la inadaptació no és un fenomen provisional de la situació de guerra i postguerra; veuen que és inherent a tots els temps i a totes les societats. Per als que s'ho havien plantejat com una provisionalitat, ara sorgeix un dilema que crec que la majoria d'educadors en exercici encara no han resolt: *es pot ser educador tota la vida?*⁹

Un cop trobades algunes respostes, sorgeix la necessitat de crear albergs, centres, comunitats basades en la idea de reproduir l'ambient familiar "normalitzat". Això implicava que l'educador havia de viure amb els infants, no existint pràcticament diferències entre el que era la vida privada i la vida professional (el nombre d'educadors era petit i calia cobrir totes les hores del dia, tots els dies de l'any). Els educadors pioners ja havien passat de ser *germans* grans i *amics* a ser *parens*, amb tot el que la paraula pare comporta.

Els educadors es trobaven en la cruïlla d'esdevenir professionals i parlar de la seva tasca en termes professionals o bé pensar que es trobaven en una "missió", en el sentit teològic del terme, i que la seva tasca era la de sacrifici, dedicació i salvació, ajudant els pobres infants.

Majoritàriament s'opta pel primer camí, tot i que el model que en sorgeix s'allunya encara molt de la veritable professionalització.

⁹ Existeix un treball de Christiane Besson, de lectura molt divertida, que planteja aquesta problemàtica de treballar d'educador tota una vida. El seu títol és: "Eduquer et vieillir, de Tintin à Panoramix", a *Travail Social* (1987), núm 9, p. 10-13. També existeix un llibre que a través d'històries de la vida ens explica com era el treball que portaven a terme aquests primers educadors. Es tracta del llibre escrit per Claude Pahud, Yves de Saussure i Georges Rochat (1992) *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*. Ginebra: Les éditions IES i EESP. Els tres autors ens presenten la seva experiència com a educadors i com a professors i directores de les escoles d'educadors de Lausana, Ginebra i Fribourg respectivament. Igualment podeu consultar el llibre escrit des del Conservatoire National Archive (1999) *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Educatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*. París: L'Harmattan.

2.3. El model familiar-tècnic

A aquest primer model se l'ha anomenat **familiar-carismàtic**. L'empremta que deixi serà molt important i s'allargarà fins als nostres dies. No obstant i paral·lelament a aquest, es dona el fet que la psicologia entra en el medi reeducatiu de menors. Així, es comença a gestar el model **familiar-tècnic**. A l'educador se li fa jugar el rol parental o de suplent de la família d'origen. Aquest educador s'adona que no n'hi ha prou amb donar *estima* i *amor* als infants; cal alguna cosa més. Calen tècniques i coneixements psicològics. Comença a parlar-se que és necessari que l'educador tingui coneixements de medicina, pedagogia, psicologia... L'educador no pot limitar-se a ESTIMAR; pot fer-ho, però ha d'incloure en la seva relació amb l'infant un bon coneixement d'aquest des de tots els punts de vista necessaris.

2.4. El model curatiu

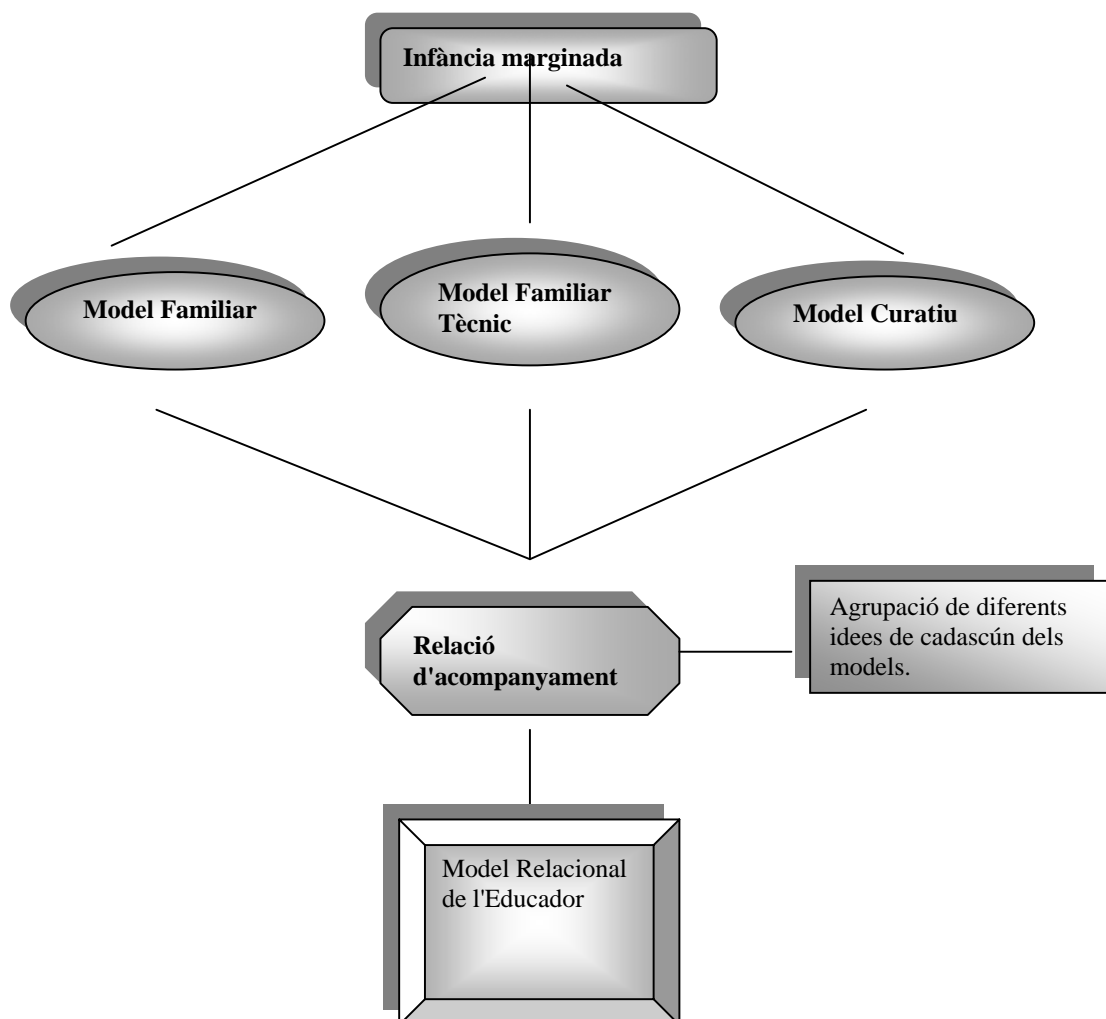
Ens trobem a la darrera dels anys 50 i es parla de la necessitat de fer supervisions de l'educador i de treballar en "parella pedagògica". Mentrestant es comença a perfilar el tercer model de treball: el model curatiu. En aquest model se suprimeix tota referència familiar (podem observar-hi aquestes oscil·lacions radicals que van d'un model a l'altre model com a cicles repetitius en els processos i en les relacions humanes) i es basa purament en la tècnica. El model es recolza en l'anàlisi crítica dels **internats de reeducació**, que ara passen a ser concebuts sota la idea de crear un clima familiar. Creuen que l'internat tradicional tendeix a reemplaçar la família i a assumir les responsabilitats educatives dels infants. Ja feia temps que la família havia delegat part de la seva funció educativa a altres institucions: església, escola, moviments de joves, campaments... La seva proposta és la de tractar tècnicament (majoritàriament d'una manera mèdica) els infants que presenten inadaptacions. Una nova terminologia s'incorpora en el camp de la intervenció social:

- pedagogia especial
- ortopedagogia
- pedagogia curativa o terapèutica
- psicoteràpia

-tractament reeducatiu

L'infant inadaptat esdevé un malalt i cal guarir-lo amb els serveis i tractaments apropiats.

Es comença a definir l'educador a partir de l'expressió de Janine Guindon: *l'educador és un terapeuta, en i per l'acció de la vida quotidiana* (1965). També se'l defineix com un tècnic en recursos humans.



2.5. Crítiques als models

El sorgiment dels tres models que acabem d'exposar no resta exempt de dificultats i controvèrsies en la pràctica de la professió d'educador social i en la relació amb els infants i adolescents. Algunes de les crítiques que es poden fer als tres models exposats en l'apartat anterior queden resumides en els punts següents:

- a) El fet de conuiuïre diferents models crea un cert clima “d'agressivitat” entre el que seria el model d'**amor-vocació** i el model de **professió-tècnica**.
- b) La crítica a l'amor-vocació diu que no és possible que es tingui l'educador com a no-professional, que cal que resti com algú professional i voluntariós.
- c) La crítica al model de professió-tècnica, es basa en la idea que la tecnificació podria generar ella mateixa una certa inadaptació creant una mena d'educador robot. La tècnica es veu com un simple procés mecànic (no hi ha lloc per a les individualitzacions i un cop apresada la tècnica es tractaria només d'anar-la aplicant a tots els individus atesos en el servei).
- d) També es critica l'entrada massiva de psicòlegs i psicoanalistes a les institucions aixoplugades sota aquest model.

En aquest punt es comencen a donar alguns problemes paral·lels, en especial pel que fa a la formació dels educadors. Es discuteix sobre si és o no necessari haver cursat el batxillerat per accedir a les escoles d'Educadors Especialitzats (ens remontem a l'any 1949). En realitat hi ha molt en joc: restar com a *professional* o esdevenir un *professional amb titulació universitària*, amb un estatus social i econòmic molt més reconegut. Evidentment hi ha defensors i detractors; uns creuen que si no s'exigeix el títol de batxillerat l'educador no tindrà la capacitat de poder accedir als coneixements necessaris (medicina, dret, criminologia, pedagogia, psicologia, etc); altres diuen que el més important és tenir vocació. Aquesta discussió dura més de vint anys, fins que al Quebec el 1970 es crea el títol universitari de psicoeducador. Això els porta a tornar a discutir a França què passa amb el model de formació que ells tenen. Opten per fer una

formació parauniversitària amb l'obtenció d'un títol semblant als dels mòduls formatius o cicles formatius del nostre país.

Sembla que alguns estudiosos i també educadors en exercici van arribar a un consens entre el batxillerat i la vocacionalitat. Es conclou que la tasca d'educador comporta una part vocacional (molt important però en cap cas suficient) i una part tècnica (que cal aprendre en centres de formació degudament reconeguts). Algú va anomenar el model, tot cercant una definició conciliadora amb totes les parts: *l'Educador Tècnic amb un Gran Cor*.

2.6. La influència en la pràctica, del Maig del 68 a l'actualitat

Els esdeveniments del maig del 68 afecten directament la situació dels educadors i educadores, especialment d'aquells que treballaven en institucions tancades o en internats de reeducació. Les idees dels intel·lectuals del moviment, penetren i arrelen fort en el món dels educadors. El cultiu de les idees acaba amb un "atac" al model institucional vigent aleshores. L'educador es descobreix com l'artífex, el braç executor i controlador d'un Estat contra el qual lluita en les manifestacions, però al qual serveix en la seva feina d'educador. En el cas de França, la traducció del llibre de Redl i Wineman *Niños que odian* al francès (*L'enfant agressif*) coincideix amb aquests esdeveniments. Un fet que projectarà la lluita per canviar les "maneres de fer".

Entre moltes de les contradiccions que es posen en evidència hi podem trobar:

- es parla de poder educatiu
- es denuncien les estructures jeràrquiques verticals dels grans internats (actualment encara existents a França).

Com a contrapartida reclamen que ja que l'educador treballa amb la seva persona, cal que en la formació es privilegiï la dimensió personal i la capacitat relacional. Això servirà perquè els programes de formació s'enfoquin cap a:

- afavorir les capacitats de comunicació dels futurs educadors

- fer prendre consciència dels sistemes de defensa
- ajudar els estudiants a suportar millor les situacions de conflicte amb els infants i adolescents.

Era una contradicció massa forta i massa clara per poder-la aguantar. L'educador s'havia cregut que treballava per a l'infant, però descobreix que per a qui treballa en realitat és per a l'Estat i per tranquil·litzar i cobrir les necessitats de la comunitat. Descobreix el seu rol de naturalesa repressiva i no pot acceptar-lo. Alain Boss va dir mig en broma que *els educadors som gent d'esquerres que treballem per a gent de dretes...!!!!*

Els anys que segueixen al Maig del 68 són anys en els quals l'educador es definirà com un *educador militant*. Els autors de referència seran Michel Foucault, Félix Guattari, Gilles Deleuze, Francesc Tosquelles, etc.

En els darrers anys, i de la mateixa manera que el que hem explicat en el capítol on fem referència als models, es dona una tecnificació de la tasca de l'educador. Comença a entrar, per bé que molt poc, el model sistèmic, la pedagogia institucional, la pedagogia per objectius, etc.

En aquests darrers anys, el nombre d'educadors a l'Estat francès és molt elevat i va en augment. La realitat és que la demanda és més alta que no pas el nombre d'educadors existent. En xifres orientatives, el febrer del 2000 faltaven 2500 educadors a la regió d'Île de France.

“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 las personas “intuitivas” (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”

Bravo, Julià i Renau (1976: 48)

3. Història de l'educador social a l'Estat espanyol

L'inici de la professió d'educador social (abans educador especialitzat) a l'Estat espanyol es fa difícil de determinar amb precisió. D'una manera aproximada podem situar-ne l'origen en els projectes capitanejats per Josep Pedragosa i Ramon Albó, on ja es contemplava clarament la figura de l'educador. Així ens ho demostren diferents llibres de l'època, on a través de fotografies podem observar (i així ens ho assenyalen els autors amb les notes al peu de fotografia) que l'adult que acompanya els infants és un educador.

A banda d'aquestes experiències inicials, cal destacar el treball de reivindicació que es portà a terme a Barcelona. Des de l'any 1939, Joan Piquer, director del laboratori Psicotècnic del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona, marcarà els esdeveniments que tenen a veure amb el món de l'educació social de postguerra. Piquer reclama que cal establir una nova professió en el camp social: l'educador especialitzat. Abans d'ell, altres protagonistes de la protecció a la infància a casa nostra havien reclamat figures professionals i formades adequadament, per portar a terme aquesta tasca. Entre ells podem destacar Josep Pedragosa, que insistia en aquesta necessitat.

Josep Piquer creu que el punt flac en les institucions de protecció de menors és la formació específica del personal que hi treballa, o més ben dit, la no-formació específica del personal que hi treballa.

L'educador especialitzat vindrà a substituir les antigues figures del zelador, el vigilant, el carceller (en castellà s'utilitza el terme *ayo*). Piquer planteja com a requisit per

treballar en aquestes institucions la capacitat de poder exercir la paternitat (model paternalista). El mètode que es seguia en les institucions vigents del moment era senzill: exercir una forta entrega, amor, exemple, i tot això vivint en comunitat (aquests aspectes ens recorden el model familiar-carismàtic explicat anteriorment).

El 1955 ja reclama, d'una manera oficial, l'establiment d'escoles per a educadors especialitzats, però haurà de seguir insistint-hi fins a les darreries dels anys seixanta.

De totes maneres, Piquer no és l'única persona que treballa per assolir un nou professional, amb les funcions i la formació definides. D'entre molts altres educadors i pedagogs cal destacar Isabel Díaz Arnal, que des de Madrid portà a terme la seva tasca en el camp de la recerca i en la introducció de la figura professional dels educadors socials. Entre els seus treballs pensem que val la pena de poder destacar els estudis que portà a terme de la figura de l'educador en diferents països. Alguns d'ells són:

- “La formación de educadores de niños inadaptados en Francia” (1959).
- “Conferencia internacional de expertos sobre la formación del educador especializado” (1960).
- “Conferencia internacional sobre la higiene mental del educador especializado” (1960).
- “La formación de educadores de jóvenes inadaptados en Alemania” (1964).

Tots aquests articles foren publicats a la *Revista de Educación*.

El fet de mantenir contactes amb institucions de països europeus (especialment Alemanya i França) va servir per aportar idees per anar vertebrant la realitat d'aquesta professió naixent a l'Estat espanyol.

A banda dels articles de divulgació va publicar diferents llibres de la temàtica que ens ocupa, entre ells: *La educación en el hogar de niños inadaptados*. Madrid: Rialp. (1965).

Els treballs d'introducció d'una figura, indefinida fins aleshores, portats a terme per Piquer i Jover i per Díaz Arnal, conflueixen, anys més tard, en el primer centre de

formació d'educadors. Aquest obre les seves portes el curs 1969/70 i aconsegueix ser avalat per l'AIEJI (Associació Internacional d'Educadors de Joves Inadaptats) restant vinculat a l'ICE de l'UAB. El director fou Toni Julià, educador especialitzat barceloní format a l'Escola d'Educadors de la ciutat francesa de Tolosa.

Abans de tirar endavant l'escola, havia tingut lloc el primer curs "formal" de formació d'educadors especialitzats. Tingué lloc a Barcelona entre gener i maig del 1969 i estigué patrocinat per la Diputació Provincial, la Comissió Diocesana d'Educació Especial, l'Agrupació Sindical de Centres d'Ensenyament Especial i Aspanias. Manuel de Guzman, director del curs, plantejava en la seva justificació:

"entre el personal imprescindible para el adecuado funcionamiento de un centro de educación especial figura el Educador que convive con los niños realizando todas las actividades extraescolares de la vida diaria. [...] Este personal precisa de un contenido técnico que valore el sentido vocacional de su dedicación. Para ello se hacía imprescindible la programación de unos cursos de capacitación, para quienes ya en la actualidad ejercen dicho cometido, y para aquellos que en futuro se necesitarán, como es de prever por el hecho de los centros en construcción" (1981: 41).

En el mateix curs es fa una definició d'educador, que tot i que es centra en l'atenció a persones amb disminució, establirà un important precedent:

"El educador no es maestro, aunque el maestro sea educador: el maestro especializado en pedagogía terapéutica sirve las técnicas instrumentales para una formación cultural y social. El educador sirve los actos usuales del niño en orden a la formación de unos hábitos de integración social." (Op. Cit).

Després d'aquest primer curs es posa en marxa la creació de l'escola d'educadors especialitzats. D'una manera paral·lela i des d'uns anys abans, existia un altre centre a Barcelona que formava professionals del camp social; es tracta de l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, ICESB. De fet, l'any 1932 ja s'havia creat la primera escola d'assistents socials d'Espanya.

L'encàrrec de crear el centre vingué per part d'institucions que treballaven en el camp social i veien necessària aquesta formació. Aquestes institucions foren:

Associació Espanyola de Centres Socials

Associació d'Ajuda al Subnormal

Caritas

Associació promalalts psíquics

Centre Pilot Arcangel Gabriel

IRES

Institut Genus

Obra d'Integració Social

Aldeas SOS

El centre de formació d'educadors funciona d'una manera ininterrompuda fins al curs 1979/80. La supervisió tècnica del centre era portada a terme pel Centre de Formació d'Educació Especial de Tolosa i per l'Escola d'Educadors de Versailles, el director de la qual era Maurice Capul.

El 1975 s'integra a l'escola Faustino Guerau (un dels personatges clau de la nostra història). L'any 1977 l'Ajuntament de Barcelona encarrega al centre la reforma dels Asils Municipals d'Infància de la ciutat i es signa el conveni d'on naixeran els Col·lectius Infantils. L'escola mateixa gestionarà els diferents col·lectius (més de 400 nens/es i 100 professionals) fins que al cap de pocs anys deixen de fer-ho.

Abans havia estat creada l'Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya, amb data de 1972 i que estarà en marxa fins a les darreries dels anys 90, quan es crea el Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya.

En aquest període, especialment entre els anys 70 i 80, comencen a publicar-se llibres –molts d'ells eren traduccions d'obres franceses. Entre aquests, cal destacar el llibre de Jacques Salomé *Educadores Especializados*, publicat a Barcelona el 1975; i el llibre de Bravo, Julià i Renau *La praxis de la educación especial*, (Conceptos, instrumentos e instituciones: apuntes críticos) publicat el 1976. Podem considerar que aquests dos texts són encara clau en la concepció del treball de l'educador social.

Igualment, a Madrid, el 1978 es crea la Escuela de Educadores Especializados en Marginación per tal de formar els treballadors dels Hogares Promesa.

L'any 1980 es tanca l'escola i s'obre la nova escola d'educadors especialitzats Flor de Maig, que depèn de la Diputació de Barcelona. Aquesta escola va funcionar fins al naixement de la diplomatura universitària d'Educació Social. Durant aquest període es plantegen diferents definicions de l'educador especialitzat que queden recollides en el quadre següent:

ANY	DEFINICIÓ
1981	L'educador especialitzat és el professional que a partir d'una formació teòrica i d'una pràctica analitzada, dóna suport als processos maduratsius individuals de les persones inadaptades i els potencia mitjançant la convivència qualificada i implicada en la vida quotidiana.
1983	L'educador especialitzat és un treballador social i [...] és un professional de l'educació. D'aquests dos eixos vindrà la delimitació del seu camp de treball i la diferenciació del seu propi model d'intervenció. L'educador especialitzat disposa per al seu treball d'uns instruments específics d'intervenció. Aquests instruments són fonamentalment pedagògics (no psicològics ni terapèutics) i dins d'aquests l'educador ha de privilegiar aquells que potencien els recursos de relació .
1984	La tasca de l'educador consisteix, doncs, a facilitar el procés de socialització. Aquest procés no té gaire a veure amb els models d'identificació més o menys imposats per a l'adaptació de l'individu, sinó que té a veure amb la possibilitat d'articular-se en una xarxa d'intercanvis col·lectius. L'educador treballa precisament amb aquelles persones que, per diferents motius, tenen dificultats en aquest procés o queden atrapades en una xarxa marginal cada vegada més reduïda, fins a veure asfixiat el seu creixement.
1986	L'educador especialitzat treballa amb subjectes inadaptats, és a dir, amb subjectes que per qüestions referents a la seva pròpia estructura, acusen de manera diferent els efectes dels processos socials de marginació. Per tant, el treball específic de l'educador consisteix a desenvolupar recursos en els subjectes que faciliten la seva inserció social activa. Aquests recursos s'inscriuen bàsicament en la creació d'hàbits, en el reconeixement i ús del llenguatge com a vincle social, el coneixement i la circulació en un entorn comunitari (xarxes institucionals normalitzades) cada cop més ampli.

Montagut (1991: 9-10).

Amb els treballs de reflexió de Faustino Guerau, es posa en circulació el concepte de PEDAGOGIA de la VIDA QUOTIDIANA¹⁰, fet que donarà una perspectiva força diferent de la formació dels futurs educadors. En aquest sentit existeix un document del Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona que defineix *Las intervenciones del educador en la vida cotidiana*. En l'esmentat document es deixa clar el següent: “a menudo se confunde la vida cotidiana con las actividades rutinarias que se repiten todos los días, y se da a la misma una valoración peyorativa. Creemos, al contrario, que la vida cotidiana se refiere a todos los lugares y horas, pero solamente en la medida en que en ellos se produce o se intercambia vida” (1976: 3).

“Text C”

Per entendre bé aquest període, podeu consultar el treball d'A. Martinell (1995) “L'educador especialitzat: un dels antecedents històrics de l'educador social”. *Educació Social*. Núm. 1, p. 26-42.

“Text C”

Paral·lelament a l'obertura de l'escola Flor de Maig, té lloc a Girona el naixement de l'Escola d'Educadors de les Comarques Gironines, a mitjan anys 80 i que igual que en els casos anteriors tancarà les portes amb el naixement de la Diplomatura universitària en educació social. En aquests mateixos anys es van obrir les escoles d'educadors especialitzats de Navarra, de Madrid, etc, que han format nombrosos educadors, fins a l'entrada dels estudis al món universitari.

CRONOLOGIA¹¹	FETS MÉS DESTACABLES
<i>Principi del segle XX</i>	Experiències de Josep Pedragosa i Ramón Albó.
<i>II República</i>	Experiències diverses com ara els cursos de Montessori, entrada del seu mètode a la Casa de Caritat, experiència de Francesc Tosquelles, etc.
<i>Guerra Civil</i>	Manteniment d'algunes experiències i tancament d'altres

¹⁰ El tema de la *pedagogia de la vida quotidiana* ha estat molt desenvolupat, també, per César Muñoz a través dels seus nombrosos cursos (en les sessions presencials d'aquest curs de màster, per exemple) i en diverses publicacions.

¹¹ Som conscients que les informacions que fomen part del quadre són només una visió molt general del panorama històric del món de l'educació social a l'Estat espanyol dels darrers 30 anys, i hi falten moltes dates i informacions significatives. La nostra intenció ha estat la d'oferir només un ventall de fets general.

	projectes educatius, depenent de la zona de guerra on es trobaven. Èxode de molts infants a Rússia, Mèxic, etc. S'els coneix amb el nom d'Els Nens de la Guerra.
<i>franquisme o període de Foscor Pedagògica</i>	1939. Piquer i Jover comença les seves primeres reivindicacions entorn de la figura de l'educador social.
1955	Primera demanda formal d'una escola d'educadors especialitzats.
<i>Anys 60</i>	-Publicacions dels treballs de Díaz Arnal. -S'inicien algunes experiències alternatives com Pioneros, Ciudad de los Muchachos, Aldeas SOS, Hogares Promesa, etc.
1969	Primer curs de formació d'educadors especialitzats.
1969/70	Obertura de la primera Escola d'Educadors Especialitzats de l'Estat espanyol.
1977	Inici de l'experiència dels Col·lectius Infantils de l'Ajuntament de Barcelona. Es publica el document: <i>Els educadors dins dels col·lectius</i> .
1980	Tancament de la primera escola d'educadors especialitzats del CFEEB i obertura de l'escola d'educadors Flor de Maig de la Diputació de Barcelona.
1987	Primera Trobada d'Educadors Especialitats Faustino Guerau de Arellano.
1992	Inici del primer curs universitari de formació d'educadors socials.
1995	I Congrés Estatal d'Educadors Socials, a Múrcia.
1998	II Congrés Estatal d'Educadors Socials, a Madrid.
2001	Tindrà lloc el III Congrés Estatal (i també internacional) d'Educadors Socials, a Barcelona.

“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.

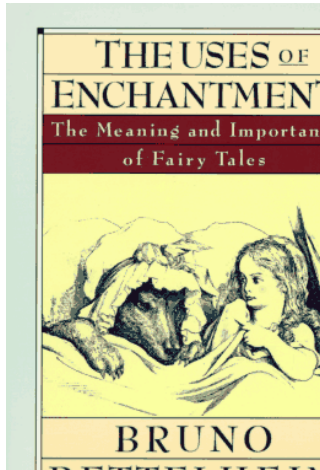
4. Un llibre de capçalera per als educadors en exercici i formació

4.1. Introducció

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”¹² (1993: 14-15), és un clar reflex del que volem expressar. La lectura dels llibres ens permeten repensar les relacions, i ens poden servir *de cura*, quan les relacions ens puguin afectar (negativament) en la vida personal. Una literatura –la qual us proposem per endinsar-vos-hi des d'aquest moment– més propera al llindar del que s'ha anomenat literatura científica, però amb un cert gust 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, ha estat emprada algunes vegades. El primer a fer-ho d'una manera sistematitzada fou Bruno

¹² 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.”

Bettelheim en el seu llibre *The use of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, (traduït al castellà com: *Psicoanálisis 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 amb 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 sólo 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).

I el segon ha estat Jacques Salomé en el seu llibre *Contes à guérir. Contes à grandir* (*Contes per a curar. Contes per a 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 rares ocasions: l'emoció, la imaginació, la intuïció simbòlica, 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 a educadors portem a terme.

4.2 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, II. Crítica de la raó funcionalista) publicada originàriament l'any 1981 a Alemanya. La finalitat de la seva teoria es centra en tres objectius bàsics:



- 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.

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 de 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 permetrà aquest diàleg convivencial que no sempre existeix i al qual no tothom hi 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 de la resta. Més exactament, podríem dir fins i tot que aquells a qui no es permet de comunicar-se no existeixen.

Partint del plantejament de 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.
- Kunneman (1983).

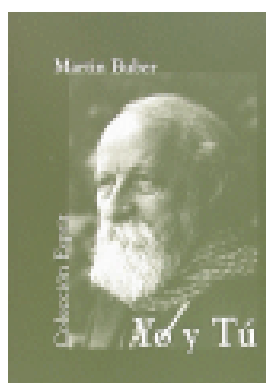
Des d'aquesta perspectiva, la Teoria de l'acció comunicativa seria un bon punt de partida teòric per als plantejaments de noves formes relacionals entre les persones, sense que es creïn vincles de domini entre unes i altres. L'acció comunicativa ens ha de servir per entendre que l'educació no pot organitzar-se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

“Text C”

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, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. Especialment de les pàgines 427 en endavant.

“Text C”

Des d’una altra perspectiva, però en la mateixa línia de l’educació com a 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.

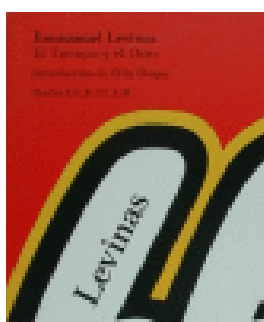


(Inici text A)

El plantejament global de Buber podríem definir-lo 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).

(Final text A)

El darrer autor que et presentem –en la perspectiva de la trobada amb l’Altre– és Emmanuel Lévinas; un pensador nat a Lituània i nacionalitzat francès. Lévinas 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, i que no és sinó el diàleg. Seguint Lévinas, el model d’educador-educand basat en la relació asimètrica i dominant entraria en crisi perquè no dóna lloc a la bidireccionalitat del diàleg necessari.



(Inici textC)

Però ser en relació directa amb l'altre no és pas tematitzar altri 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. Lévinas, 1988: 61-62).

(Final text C)

“Por isso enquanto te espero trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças minhas maos ficarao calosas meus pés aprenderao os mistérios dos caminhos meu corpo será queimado pelo sol meus olhos verao o que nunca tinham visto meus ouvidos escutarao ruídos antes despercebidos na difusa sonoridade de cada dia”

Canção Óbvia, Paulo Freire.

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

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 en el món els siguin més fàcils. El mètode parteix de la conscienciació. Freire va utilitzar el mètode de la *maïètuica* 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 pertot 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.

(Inici text C)

El número monogràfic de la revista *Documentación Social*, núm. 110, gener-març de 1998, "Educación y transformación social", dedicat a l'obra de Paulo Freire.

(Final text C)

Freire ens segueix dient "son casos individuales, meros marginalizados, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta 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

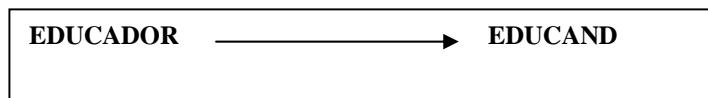
perezosos” (1970: 79-80). Aquesta segona reflexió ens mena fins a un dels temes clau en el debat de l’educació d’infants en risc social:

-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 entorn 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 definitoris, 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 els 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’acomoden a ell.
- i) L’educador identifica l’autoritat del saber amb la seva autoritat funcional, la que oposa antagònicament a la llibertat dels educands. Són els educands els qui s’han d’adaptar a les determinacions de l’educador.
- j) Finalment, l’educador és el SUBJECTE del procés; els educands, els OBJECTES d’aquest.

P. Freire (1970:78)

(Inici text C)

Activitat d'aprofundiment: Podeu veure el vídeo: Paulo Freire, *Educación y Participación*, ponència de clausura del Congrés sobre Noves Perspectives Crítiques en Educació, Barcelona, 1994. Biblioteca de la Fundació Pere Tarrés, Barcelona.

(Final text C).

Si llegeixes amb atenció els deu punts que conformen la concepció bancària de l'educació i penses en algunes institucions o en algunes pràctiques educatives concretes, t'adonaràs que en l'actualitat no es troben massa allunyades d'aquesta concepció. La descripció crítica de Freire coincideix amb el plantejament de Robert 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 agafa la forma d'un desafiament entre el bé i el mal" (1980: 99).

Cal doncs, a parer nostre, una reorientació de les pràctiques pedagògiques, tenint com a eix central l'infant 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.

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, “ésta 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).

Flecha i Puigvert (1998) quan fan una crítica dels plans educatius plantegen el mateix tema quan s'afirma que la Reforma educativa està basada en els aprenentatges significatius i deixa de banda el tema dialògic. El model imperant (ja sigui en els CRAE¹³, en els Centres Oberts, en les UEE, en les UAC, en un Centre de Justícia Juvenil, etc.) és el que refusa i no estableix el diàleg com a mètode de relació pedagògica. En el seu lloc hi trobem una piràmide, que des del cim, el portador del saber veritable, dels coneixements, domina la posició.

“Text C”

Us recomanem la lectura de l'acurada i extensa obra sobre Paulo Freire: Moacir Gadotti (1997) *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*. Sao 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 a l'any 1996.

“Text C”

4.4. Janusz Korczak

¹³ CRAE: Centre Residencial d'Acció Educativa
CO: Centre Obert
UEE: Unitat d'Escolarització Externa
UAC: Unitat d'Adaptació Curricular

Janusz Korczak neix a la ciutat polonesa de Varsòvia en el si d'una família jueva adinerada, l'any 1878. El seu nom real és el de Henryk Goldszmidt, tot i que en el món de l'educació sempre se l'ha conegut com Janusz Korczak. Va estudiar medicina i començà a exercir la professió de metge a l'hospital de Varsòvia. És allí on entra en contacte amb les persones pobres i joves en dificultat. Arran d'aquesta experiència assisteix com a voluntari als campaments per a infants carencials. L'any 1911 és nomenat director de l'orfenat de Varsòvia, institució on va posar en pràctica el seu mètode educatiu revolucionari (per l'època, però també en alguns aspectes, en l'actualitat).

A banda d'aquesta tasca d'educador i director de l'orfenat, va aprofitar per escriure obres literàries, obres de teatre i tractats d'educació. Alguns d'ells són sense traduir al castellà o català, però d'altres sí que ho han estat. Tal vegada el llibre més carismàtic per afrontar la temàtica que ens ocupa sigui *Jak Kochc dziecko (Cómo amar a un niño)* publicat en polonès l'any 1919. El llibre consta de quatre apartats: "El niño en la familia", "El internado", "Colonias de vacaciones" i "La casa del huérfano". Tots ells ens transmeten les idees que anava posant en pràctica amb els infants abandonats i pobres.

"Text B"

Existeixen moltes pàgines web dedicades a l'obra i la vida de Janusz Korczak. Algunes d'elles són:

[-http://www.droits-de-lenfant.ch/Korczak/09Livres3.htm](http://www.droits-de-lenfant.ch/Korczak/09Livres3.htm)

[-http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust/Korczak/default.htm](http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust/Korczak/default.htm) (plana web amb moltes fotografies sobre Janusz Korczak)

[-http://arts.adelaide.edu.au/person/DHart/Films/Korczak.html](http://arts.adelaide.edu.au/person/DHart/Films/Korczak.html)

"Text B"

Altres obres de l'autor són: *¿Por dónde?*, *Chicos de la calle*, *La escuela de la vida*, *Confesión de una mariposa* (diari sobre un nen adolescent), *Si yo volviera a ser niño* i *Diario del Guetto*.

El seu plantejament del treball a l'orfenat es fonamentava en l'**autogestió** per part dels infants i adolescents allí acollits. Els professionals que hi treballaven eren considerats educadors, en el sentit ampli de la paraula i no simples encarregats de vigilar i tenir cura dels aspectes físics del infants –com passava en la gran majoria d'institucions per a infants de l'època. El mateix Korczak s'hi refereix de la manera següent: “tampoco durante el día tiene el *educador* mayores posibilidades de estudiar. Apenas se sienta con un libro, corre hacia él un niño que se queja: mientras escribía, su vecino le dio un empujón y una gran mancha de tinta cayó sobre su cuaderno...” (1998: 134).



Aquest educador, concebut d'una manera no massa distant de com l'anem presentant al llarg d'aquesta unitat, possibilitava la posada en pràctica dels fonaments educatius i socials de l'autor que ens ocupa. Aquests fonaments es poden agrupar en els punts següents:

-amor pedagògic: ell escriu el llibre *Cómo hay que amar a un niño* (Mèxic, Trillas), on figura tot el seu plantejament de la pedagogia fonamentada –entre altres idees– en l'amor. En paraules de S. Tomkiewicz, “Korczak trata de hacernos comprender cómo amar a un niño si queremos que viva, respire y crezca; no da consejos, no razona a la manera universitaria y dogmática, no. Transmite su saber en pequeñas frases, con breves metáforas insinuantes y poéticas. [...] Korczak demuestra la necesidad de amar e insiste en que no basta con el amor, que es preciso saber y sentir cómo amar a un niño para permitirle ejercer el acto más doloroso para nosotros: la libertad” (1998: 13).

“Text B”

Podeu concretar el coneixement de l'experiència pedagògica de Korczak a través de la visió de la pel·lícula del director A. Wajda *Korczak*, de l'any 1990. Biblioteca Fundació Pere Tarrés, Barcelona.

Igualment podeu consultar el llibre de Betty Jean Lifton (1988) *The King of Children*. Londres: Pan Books.

“Text B”

-no classificar el nen: el diagnòstic és necessari però no s'ha de convertir en una etiqueta, en un estigma. Posava major èmfasi en l'observació del nen i no tant en la seva posterior classificació. Ell mateix deia: “Medir y pesar a los niños todas las semanas durante cuarenta años me da una colección invaluable de datos, un perfil del crecimiento de los niños desde los primeros años del colegio a través de la adolescencia” (1998).

-respecte a la personalitat: en l'orfenat crea una veritable República d'infants, amb la introducció d'un tribunal, un codi de vida, un diari i un parlament de nens (tot allò que ara Tonucci ens explica a *La ciutat dels Infants* i que fa força més anys Korczak ja aplicava en el seu centre educatiu).

-protecció del nen: cal un treball acurat de protecció de la infància; el període infantil no ha de ser mai negat a cap infant. No serà pura casualitat que l'any Korczak (el 1978) coincideixi amb l'Any Internacional de l'Infant.

-llibertat per lluitar (físicament) per resoldre els conflictes que s'havien donat entre dos companys. Aquesta lluita estava subjecta a un cert seguiment dels educadors. S'havia d'inscriure en un tauler d'anuncis qui volia lluitar contra qui, el lloc on es faria i els motius pels quals es feia la lluita. Aquests afers eren aspectes previs a la lluita, però en cas que la batalla fos d'una manera espontània, es feia quan s'havia acabat. Era una manera de controlar la violència i d'encaminar-la cap a un espai de “joc” o “esport” on podia ser treballada educativament.

-autoeducació del nen en llibertat: els deia: “enfada't, però no més d'una vegada al dia”. Utilitza també les apostes amb finalitats purament educatives.

-cooperació durant el procés educatiu: no pretén “modelar el nen basant-se en un patró que ve donat per l’Estat”. El que més li interessava era el propi Benestar del nen.

“Text C”

Us recomanem la lectura del seu llibre (1998) *Cómo amar a un niño*. Mèxic: Trillas o la recent traducció al català (2.000) *Com estimar l'infant*. Eumo editorial, Vic. Vegeu l'excel·lent pròleg de Toni Tort al mateix llibre.

Igualment, per saber més sobre Janusz Korczak, podeu consultar el llibre de Brethez [et al.] (1983) *Janusz Korczak Éducateur*. París: Centre National de Documentation Pédagogique.

“Text C”

**“Acompanyar la persona
fins a on ella pugui arribar
i una mica més”**

W. Reich.

5. Relacions, infants, educadors: models, idees i propostes

5.1. El món de les relacions humanes

D'ençà que naixem, els homes ens caracteritzem per la necessitat de trobar-nos, comunicar-nos; d'estar, en definitiva, amb i entre els altres. És com si ens fes falta aquesta relació, una mena 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 ésser més gran, aquell ésser que el protegeix, vetllarà per la seva supervivència. Una relació i un vincle afectiu que han estat estudiats amb molta cura per Spitz, i més tard també per

Bolwy. Són aquests dos autors justament els que porten a terme estudis en 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.

“Text C”

Us pot ser interessant i enriquidora la lectura del llibre de Chris Jenks (1996) *Childhood*. Londres: Routledge.

“Text C”

Però, què significa la paraula **relació**, que ens endinsa i que sembla ser la clau del món social? Si prenem el DIEC (Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans), veiem que ens defineix el terme relació com: “lligam d'amistat, de coneixença, de tracte, entre dues o més persones o grups socials; el fet d'estar interessades 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, i tal com ens planteja Halley (1959), “cuando una persona comunica un mensaje a otra, está maniobrando para definir la relación. 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.

5.2. Aspectes generals en les relacions humanes

Després d'aquesta breu introducció al món de les relacions humanes, ens 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.

5.2.1. 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 plantegem (com et va tot?, què vas 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, per exemple– es cansarà de la nostra verborrea interrogatòria, si aquesta és l'eina que tenim per entrar en la relació i encetar-la. Per desgràcia, sovint és l'única que utilitzem, que ens han ensenyat, que ens imaginem com a vàlida o possible).

Les preguntes que proposem a l'altre, membre de l'acció relacional, poden agrupar-se en vuit categories, segons l'objecte que tinguin:

Categories de preguntes:	Clarificació de l'acció:
1. Preguntes obertes	L'altre no té per què respondre a les nostres qüestions.
2. Preguntes tancades	Massa sovint correm el risc de conduir la relació (la tutoria, l'entrevista) a un simulacre d'interrogatori amb preguntes com ara: "i bé, tu hi estàs d'acord?" "Penses canviar d'actitud?", etc.
3. Preguntes inductives	Sovint fem que l'altre digui allò que nosaltres desitgem ("no pateixis, que no em tornaré a escapar!", podria ser un exemple de resposta desitjada).
4. Preguntes defensives	Són preguntes que animen l'altre a aproximar-se. Són preguntes que poden rebre el nom de preguntes pantalla.
5. Preguntes intrusives	Aquestes preguntes maltracten l'interlocutor de la nostra relació i el releguen a un rol desvalorat i de

	refús.
6. Preguntes per què	Amb les preguntes per què el que portem a terme és un qüestionament de l'acció que el subjecte amb el qual ens relacionem ha fet. No hi estem d'acord i li 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'anomenem 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.

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

L'educador social, de vegades, acaba per no creure i acceptar lliurement l'altre. Arriba un moment en què està cansat 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 text:

“Text A” (text E)

“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 de vegades resta infèrtil. 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 meva feina. Comprenc que això no li interessa gens...

G. Lajoi, (1984:8).

“Text A”

La dificultat de l'acceptació de l'altre radica en com ens pot afectar l'altre i com pot influir en la nostra persona. Acceptar vol dir fer-ho amb sinceritat, sense condicions (com les que sempre han hagut de patir aquests infants), i (a fer-ho sense condicions) que no tothom està disposat a assumir-ho. 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.

5.2.3. 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. L'efecte de no donar la importància que es mereix a l'escolta en el joc relacional té, evidentment, unes conseqüències negatives.

Però, què significa escoltar? El mateix 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 seu nivell i amb la seva intenció, 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” (1993a: 60-61).

Cal posar èmfasi en la importància de l'escolta com a l'acte genuí i més arrelat en l'acció de l'educador (també en 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 vida dels nois i noies amb qui treballem; però no ho escoltem tot, ja que només escoltem aquells sorolls, aquelles

paraules, aquelles músiques, aquelles històries de vida que d'una manera activa volem "sentir". Escoltem allò que intencionalment i activament ens proposem. De fet, una de les frases que ens pot permetre de reflexionar millor sobre la importància de l'escolta és aquesta que escrivia Josep Pla en *El quadern gris*: "Quan els homes se senten escoltats, es tornen dèbils. Aquests moments de debilitat són l'única escletxa a través del 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 del rebuig de l'altre.

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 menors amb els quals 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, a través d'un llenguatge gestual, corporal o del silenci. Caldrà que desenvolupem aquest sisè sentit a la recerca d'altres maneres de comunicar-nos, d'aquests llenguatges que cal que siguin escoltats en la *frequència de les paraules latents*.

En aquesta línia, ens 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) d'una manera activa o d'una manera passiva. Aquest és el quadrat 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 més habitual de treball de l'educador, 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 l'altre haurà de trobar les solucions al seu problema. La tasca de l'educador és la de clarificar el problema i d'ajudar el subjecte a establir la justa perspectiva del 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 allò 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 envers el menor no és una escolta neutra (de la mateixa manera que per definició l'educació tampoc és mai neutral). En aquest sentit creiem 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 envers l'altre i de comprendre'l [...] però l'escolta és alhora un distanciament" (1979).

L'escolta no és neutra, i no ho és, entre d'altres coses, perquè l'educador que escolta el menor ha de ser capaç d'exercir la decodificació dels missatges que l'altre ha emès. És la capacitat de veure-hi, d'escoltar allí on no hi ha imatges, allí on només hi ha silencis. És el descobriment d'allò que es troba en el "jardí de les representacions interiors", i l'educador decodificador no és ni més ni menys que el jardiner descobridor d'aquest jardí amagat. Un jardiner que des d'ara, haurà de tenir cura de les precioses *flors* que havien estat abandonades!

5.2.4. *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 pot apropar els dos membres de la relació. En canvi, si la relació que establim amb l'altre es fonamenta en la personalització (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 generada d'una manera 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'autoregualació té com a element central el *feedback* (o retroalimentació), perquè permet al receptor del missatge (l'altre en la relació educativa) de poder emetre les seves reaccions (opinar, decidir i ser present d'una manera activa en la relació). La bona comunicació suposa una flexibilitat dels rols, que ha de permetre passar d'emissor a receptor i viceversa. L'acció del *feedback* en la relació es fonamenta en quatre 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 de l'altre 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, a partir de la 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 d'anar cap al desacord, cap al conflicte, cap 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 a espai de creixement personal i relacional.

5.2.5. *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 i no se n'adona, 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.

5.2.6. *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 i duradora, autèntica i real.

De totes maneres, el respecte envers 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 què 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 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 envers ell.

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

-Model de relació positivitzadora: el menor expressa unes idees, unes intencions, unes necessitats. El que fa l'educador és reforçar-les i positivitzar-les, en cas que aquestes siguin negatives. 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 de confirmar-ho.

Activitat

Estableix un paral·lelisme entre el quadrant de les diferents tipologies d'escolta de l'educador i els quatre models de relació acabats d'exposar.

5.3. De l'educador “bona mare” al tècnic del camp social

Existeixen moltes i variades taxonomies de models educatius segons les escoles que les analitzen, els contextos geogràfics i els moments històrics. Nosaltres prenem com a taxonomia l'elaborada per Daniel Roquefort (1995) en el llibre *Le rôle de l'educateur. Éducation et psychanalyse*.

L'autor presenta quatre models diferents de l'educador social, tenint en compte com és la relació, la concepció mateixa que té de l'educació i la visió que ha establert dels menors.

-*L'educador “bona mare”*. La metàfora de la maternitat no ens ha de ser estranya en el camp de reflexió de l'educació social, ja que sovint sentim a dir que en tal o tal 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 d'aquest professional. En la tasca de l'educador, l'aspecte afectiu és una de les característiques més bàsiques. En els marcs de treball basats en l'internat, és on més es dona aquesta relació basada en l'afectivitat. En els CRAE, una de les tasques de l'educador és fer que el menor 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 bé una de les principals) de les accions educatives. Una tasca ben refusada (com a única i exclusiva) per Bruno Bettelheim en el seu llibre *Con el amor no basta*.

“Text B”

El CRAE és el Centre Residencial d'Acció Educativa. En la terminologia castellana es sol fer ús de l'expressió *Hogares funcionales, Pisos funcionales*, etc.

“Text B”

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 a través de l'ofertament d'afectivitat. És un model de relació, poc professional i molt personal; però en alguns moments, en alguns contextos o per a alguns infants i adolescents en situació de risc o conflicte social, es fa necessari l'ús de dosis pedagògiques basades en aquest model. Quan l'educador es refereix a les persones amb les quals treballa, ben sovint sentim dir-li: els meus nens, les meves famílies. L'apropiació d'un infant (en el sentit metafòric respecte als aspectes físics, però ben real pel que fa als psíquics) no és gens estranya en els establiments que treballen des del model maternal. És l'apropiació, en el sentit que un educador "prefereix" per damunt dels altres un nen, i que se l'enduria a passar caps de setmana a casa, dies festius assenyalats, vacances d'estiu, etc.

-L'educador animador: És aquell educador que compleix tota la sèrie de característiques de que les taxonomies ens descriuen. Algunes d'aquestes són : caràcter obert i optimista, 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.

"Text C"

Podeu consultar, si en voleu saber més, el treball d'A. Petrus (1993) "Educación social y perfil del educador social". A: J. Sáez (1993) *El educador social*. Múrcia: Universidad de Múrcia, on s'especifica d'una manera molt més extensa aquest perfil de l'educador social per treballar amb persones en dificultat.

"Text C"

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, ja que acaba solucionant molts problemes, que d'altra manera afectarien tots els que hem anomenat.

És l'educador que sap fer somniar els infants; un somni entorn 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 de l'educador animador. Aquest educador és fonamentalment un animador, però quan és necessari l'afrontament de les qüestions pròpiament educatives (plantejament del PEI –projecte educatiu individual–, dels seguiments, de fer les tutories i afrontar realment els problemes, etc.), la perspectiva comença a no ser tan bona. L'educador animador presenta dificultats. L'educador animador no sol ser l'expert en la decodificació dels possibles missatges emesos pels diferents canals de la comunicació. Podem dir que l'educador animador (que és evident que és l'educador que tothom qualifica com a divertit) es queda a les portes de la relació.

-L'educador intel·lectual. El que li passa a aquest educador és que troba que la intervenció en la vida quotidiana és massa, massa trivial. Passa molt de temps pensant sobre què és el que li passa a aquest o aquell nen i plantejant-se hipòtesis per a possibles solucions. Li calen altres espais més clínics, més organitzats, més terapèutics on es 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).



Després de la feina que ha portat a terme 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”.

-L'educador, tècnic del camp social. Aquest educador serà el que porta al dia tots els arxius, els expedients, les actes de les reunions, els documents, els PEI, els fitxers i protocols d'observació, s'ha llegit la darrera llei o el darrer decret, s'apunta als

múltiples curssets i cursos Forcem a la recerca de nous models educatius i de noves propostes teòriques per intervenir.

Aquest educador pensa que l'acumulació de dades li ha de permetre de 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" (els tècnics no treballen tant amb la persona de l'educador com a través d'*instruments*) més usats en la intervenció socioeducativa. Saber i anotar-ho tot, 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.

"Text B"

Sobre la formació científica de l'educador social, existeix un article elaborat el 1979 per Renou i Tremblay, on exposen el mètode i els continguts formatius de l'educador social al Quebec (Canadà). Una de les perspectives que plantegen és que la dificultat amb la qual es troba l'educador social és justament la de poder mantenir un equilibri entre l'art i la ciència com a eines o maneres de fer.

"L'éducateur et la méthode scientifique", *Revue canadienne de psycho-éducation*. Vol. 8, núm. 2, 1979, p. 109-115

"Text B"

L'educador tècnic del camp social s'ha oblidat de la paraula educació; l'ha deixada de costat i en el seu lloc n'ha posat de noves. Entre aquestes, la que gaudeix de més prestigi és la de terapeuta, terapèutic, clínic, 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 d'una manera sistematitzada i gairebé mecànica.



-Conclusió.

Tal com ja haureu endevinat, l'educador "ideal" (si és que podem parlar en aquest sentit) és el que agafa una mica de cadascun dels quatre models que acabem de descriure. Un educador fet amb les peces que creen un metamodel i que farà ús de diferents aspectes d'acord amb el que en aquell moment sigui necessari. Un educador que, en tot cas, no pot perdre mai de vista que la seva tasca es deu a la millora de la qualitat de vida dels infants amb els quals treballa, i que la relació amb ells és la clau per fer-ho.

5.4. La comunicació com a base de les relacions educatives

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 comunicar-se, o almenys per fer-ho d'una manera clara a través de 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 crescut els infants que ara tenim al davant 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 més sovint no són capaços d'arribar.

5.4.1. La Teoria de la comunicació humana

És important, a la llum del que acabem de dir, d'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 d'això et 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, USA).

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. Aquests es poden resumir:

*-Primer axioma. **No podem no comunicar-nos.*** Si partim de la idea que 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 aquesta ha de ser intencional; la intencionalitat no és una característica de la comunicació, tot i que poden haver-hi comunicacions fetes amb intencionalitat. Tal com diu Françoise Dolto: *Tot és llenguatge!*

*-Segon 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 al 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 diem aquest contingut. 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:** en una relació en què neguem el que l'altre ha definit d'ell 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 que l'altre no existeix, que 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 ximpleries”, “sembla mentida que diguis aquestes coses”...

-*Tercer 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 dóna entre dues persones i que pot estar consumada, encara que no d'una manera explícita. En casos d'abusos no es dóna el tercer axioma, ja que l'accent només es posa en un lloc. Cal veure l'abusador com a víctima ell mateix d'alguna situació d'abusos (quan era petit), etc. 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 realitzen amb tres generacions (avis, pares, fills). D'aquesta manera es pot afrontar la situació del pare abusador que ha estat abusat quan ell era petit.

“Text B”

Una definició estrictament cibernètica del poder és la següent: “el poder de A sobre B se manifesta 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.

“Text B”

A —B—————

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

-Quart axioma: Els éssers humans es comuniquen digitalment i analògica. Aquests 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 n’hi ha molt, de llenguatge analògic, que massa vegades resta latent i que nosaltres no som capaços de fer aflorar a la superfície.

Informació Verbal Allò conscient.

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

Molts nens expressen a través del cos el seu malestar. Cal saber quina relació hi ha amb el símptoma que ens presenten. La persona que té dificultats per expressar allò que li passa ha de fer ús 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 com a infants o adolescents “actuadors”; són infants que passen a l’acte amb molta més facilitat que aquells que poden haver desenvolupat moltes més habilitats comunicatives basades en allò verbal. Existeixen algunes eines de treball per desenvolupar l’expressió a través de llenguatges no verbals.

“Text C”

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*. (1989). París: ESF. Igualment podeu trobar el taller que va fer al III European Congress of Family Therapy, Barcelona, 1-4 d'octubre de 1997, amb el títol de "When the child speaks the language oh the body: a complex intervention model for psychosomatic problems".

"Text C"

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 1.000 paraules".

-*Cinquè 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. Si està construït a partir d'un o l'altre model, ens trobarem amb dos tipus de relacions diferents:

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

Complementària: es basen 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 d'una manera autònoma. Les posicions de *up* i de *down* s'han d'anar intercalant segons les necessitats i moments.

Connectat amb els conceptes de simetria i complementarietat, hi 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* alhora. El que sentim quan ens trobem en una posició *down* s'ha de treballar amb l'aprenentatge d'alguna tipologia d'estratègia. Cadascú només pot canviar des de cadascú mateix. De vegades, com a educadors socials, hem de fer un *down* per després tornar-nos a col·locar en la posició *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.

5.4.2. Cap a una creativitat en la comunicació infant-educador

Hem vist com el model sistèmic presenta diferents aspectes a tenir en compte en les relacions humanes. Seguint en la mateixa línia, ara us proposem els pensaments, idees i experiències del treball portat a terme pel psicopsicòleg 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 entorn de les relacions humanes i de la relació que un professional pot oferir a una persona que cerca un suport, que aquest li doni un cop de mà.

5.4.2.1. 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, però que una d'elles és la d'atrevir-nos a possibilitar a l'altre de ser, d'expressar-se, de fer-se sentir, de sentir-se viu. Llançar-se carrer avall amb una bicicleta sense frens és una empresa per a agosarats, per a atrevits; 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 llançar-se carrer avall amb una bicicleta sense uns frens, amb llançar-se del trapezi 1 al trapezi 2, sabent que al nostre circ no treballem amb xarxa protectora. O com molt 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".

"Text C"

Podeu consultar el treball de Philippe Mierieu (1997) “Osons educar”. (Vegeu bibliografia).

“Text C”

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 quatre nivells de lliure circulació entre els protagonistes de la relació educativa:

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

-*Atrevim-nos a donar*: hem d'aportar a l'altre no solament allò que em dóna plaer a mi, sinó també allò que pot donar-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 a educadors que l'altre ens pugui aportar quelcom (ens sabem com a éssers ja finalitzats i segurs). Passaria alguna cosa si la relació amb els nois i noies ens fes créixer més com a persones?

-*Atrevim-nos a refusar*: saber dir que *no* ens permet aprendre a dir *sí* d'una manera millor. 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.

5.4.2.2. *L'ecologia relacional*

Les relacions entre dues persones no poden restar al marge de l'entorn en què es troben, 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 de 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 de maltractar-les a través de 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 preguntes falses que ens porten a preguntar-nos: “jo em pregunto si...?”

-els desbordaments de les mateixes relacions, que ens impedeixen de veure-hi clar.

Una bona ecologia relacional es fonamenta en els punts que tot seguit et presentem:

-Tota relació té dos extrems: sóc conscient que no solament es cosa meva, sinó que l'altre hi 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 tal 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 a relació clàxon: tu, tu, tu, tu... Tampoc no puc fer ús de marcs normatius, tipus: “el normal en aquests 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 a no reconeguts, com a 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 a educadors hem de saber interpretar (primer de tot acceptar-ho) 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 en són unes de 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 la meua mirada sobre ell. Igualment, el meu passat és el que tinc, però puc canviar la meua relació amb aquest passat i el que a mi em representa.

5.5. Apunts sistèmics per a una relació educativa

En apartats anteriors hem esbossat algunes idees entorn 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 els que es troben en el 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 d'una manera sistemàtica algunes de les premisses a partir de les quals els professionals que treballen amb aquest model es regeixen:

-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 a 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 ens poden permetre reflexionar en la construcció d'una relació educativa. Una relació que a la llum del model sistèmic pren uns colors, unes tonalitats diferents. En la teoria de sistemes, les estratègies relacionals i de canvi es plantegen en el marc d'una conversa en la qual dialoguen les dues parts: el noi i l'educador. Ambdós es troben interconnectats i es modifiquen. Un no pot ser entès sense el seu interlocutor. Els objectius que es 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: a partir de petites actuacions (exemplificacions, figures, dibuixos) podem reflectir en l'altre aquesta nova realitat, que ell ha d'acabar descobrint.

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

-Planejar-potenciar: l'espai relacional ens ha de servir (especialment a l'altre) per ajudar-lo a planejar moviments, processos de canvis, 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 la llum del model, la relació educativa prendrà unes característiques específiques. Aquestes queden agrupades en el quadre següent:

Nú m.	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 i 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, actuar i dir, sense estar disposats a escoltar l'altre (encara que no parli en paraules).
7	Respectar el temps de la persona. Cadascú té un temps de reacció i de canvis

diferents.

D'aquestes idees que hem recollit del model sistèmic, tal vegada ens interessa d'una manera especial insistir en la idea de construcció de la realitat en la relació. El constructivisme és l'anàlisi a partir de la qual 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) sofreixen de la construcció de la seva realitat. La tasca de l'educador en la relació des de la perspectiva sistèmica constructivista, és la de permetre a l'altre que reconstrueixi altres realitats possibles, que siguin menys "doloroses" per a la vida d'aquest, i d'aquesta manera disminueixi el nivell de patiment.

"Text C"

Per ampliar les idees sobre el constructivisme radical en el model sistèmic podeu consultar l'entrevista que la revista *Sciences Humaines* fa a Paul Watzlawick en el número 32 i que van titular "La réalité est une construction", octubre de 1993.

"Text C"

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 situació de l'altre. L'educador social es col·loca dins de l'escenari on viu aquestes experiències de l'altre.

5.6. Rituals de pas en l'esdevenir educador

Com hem pogut deduir de les diferents aportacions que hem fet fins al moment, 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 els menors, i és necessari que aquests acceptin la figura de l'educador amb tot el que aquest pot representar (allò real i allò simbòlic, allò normatiu, etc.).

Des de la formació dels educadors (ara ja en el marc de la universitat) fins als processos pràctics de socialització professional, aquests passen per diferents etapes i períodes. Un d'ells és l'acte de ser *investit* com a 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 a 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* del 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 seu llibre (1908: 13): “tot canvi en la situació d'un individu comporta accions i reaccions entre allò profà i 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 d'aquests és la imposició del professional com a autoritat educativa. L'educador necessita ser acceptat pel grup de joves o infants amb els quals treballa. S'ha de guanyar la seva confiança, la seva col·laboració, la seva acceptació. Les dades que tot seguit aportem són l'estudi fet per Grupper (1996) on analitza el 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.

L'educador que comença a treballar en un establiment socioeducatiu, haurà de “resistir” i gestionar aquests rituals que, sovint d'una manera inconscient, els menors li prepararan. Un d'aquests rituals és la rebuda de l'educador. L'educador acaba de ser seleccionat per a una feina nova i estarà durant un temps de prova. Serà justament durant aquest context temporal que els menors li faran passar pels rituals de professionalització. Entre les possibles accions hi trobem la primera nit (en cas que

l'educador faci el torn de nit). Una primera nit que a ulls dels que l'hem passat se'ns podia fer interminable, si els nois estaven disposats a posar a prova el nostre grau de socialització professional. Una primera nit que en definitiva havia de servir per validar el nostre "carnet professional", un carnet que era expedit, no per la universitat ni pels col·legis professionals, sinó per aquells que havien 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:

-La primera **resolució d'un conflicte** amb un dels menors. 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 de menors.

-**L'insult envers l'educador**, en la recerca de l'espai real de fins a on és capaç d'arribar l'educador. 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 a través de l'insult envers l'educador i veure com aquest reacciona.

-**La vivència de l'agressivitat**: una de les maneres 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 cap a professions més estables i menys "estressants".

Les reaccions que els educadors tinguin davant de 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 entre el 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 que diu: “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”.

5.7. 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 en el decurs d'aquesta unitat didàctica. Igualment podem fer una lectura de les diferents formes de relació educativa respecte de les funcions que són pròpies d'aquest professional. Seguirem en aquest apartat la classificació elaborada per Capul i Lemay (1996: 125-137).

5.7.1. 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 es situa en el que Capul i Lemay diuen: “en el respecte i l'escolta de l'altre que de vegades ha de posar els límits, cerca alhora ser 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 es situa entre la Caribdis del deixar fer i l'Escila de la prohibició, com deia Freud.

El més difícil en aquesta relació fonamentada en l'acompanyament 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 (terapeuta) 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 (terapeuta) 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 al costat 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 quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants* (1993). Fustier diu respecte de l'acte educatiu de l'acompanyament: “És perquè el quotidià institucional està fet d'un acompanyament banalitzat, 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.

5.7.2. La funció avaluadora

Aquesta és una funció que veritablement depassa l'aspecte relacional, ja que hi estan 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 sistemes (família, escola, treball, altres professionals, CRAE, etc.). Pensem que tot i ser una funció no estrictament relacional, l'avaluació de la situació

actual del menor, i de les possibles evolucions i canvis respecte a d'altres avaluacions inicials, podrà ser feta amb més cura per la persona que hi ha establert relacions significatives.

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 envers 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 les 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 de naturalesa: l'educador, partint de les dades de què disposa, 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 de conèixer d'una manera més sistemàtica, reflexiva i elaborada, la realitat del moment de l'altre; i ha de permetre a l'altre de rebre informació del moment en què ell es troba. La funció avaluadora no deixa de ser un espai de *feedback* relacional.

5.7.3. 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 a la llum de la psicoanàlisi ens diu que consisteix a recuperar la figura del *jo*. Com ens diuen Capul i Lemay, “pèrdues del control, fugues, tancament dins el seu propi món, són algunes de les manifestacions d’un naufragi passatger de la identitat”. Un naufragi que a través de la relació educativa centrada en l’ajuda del *jo* possibilitarem que refloti. L’aflorament de l’estructura de la persona des d’una perspectiva diferent. El tancament i la cura de les “ferides” que porta de les anteriors experiències de pèrdues, de conflictes no resolts.

5.7.4. *La funció de testimoni de la realitat i de pol·lidificador*

Els subjectes amb els quals l’educador es relaciona han viscut –normalment– una manca important de referents i no saben com situar-se davant les variades posicions 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 pròxim, de Vygotski). L’educador, dins de la seva modèstia professional, ocupa aquest espai relacional de referent adult, un espai que necessita un seguit de qualitats com ara: una certa durada, l’autenticitat i el compromís.

L’educador és el referent, però a la manera que ens explica Jean-François Gomez, quan ens diu que ser educador “és captivar els infants sense capturar-los. El referent no ha d’esdevenir mai reverend” (1995).

5.7.5. *La funció de substitut parental*

Hem vist ja en l’apartat dels models educatius, les característiques de l’educador “bona mare”. Ara desgranarem altres aspectes d’una funció simbòlica (i de vegades real) que li ha estat assignada a l’educador social. Ens agradi o no, en certs espais d’intervenció de l’educador social, els pares no hi figuren (bé perquè han desaparegut, no tenen la tutela del fill 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 menor jugarà un paper molt 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 donar resposta a les demandes latents dels menors 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, al igual que en altres funcions educatives, saber mantenir un equilibri entre la funció de l'educador i aquest rol de substitut parental

Fins en aquest punt us hem presentat diferents aspectes connectats a la visió de la relació educativa des de la perspectiva de les diferents funcions que l'educador social exerceix en el treball amb menors en situació de conflicte social. Pensem 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.

5.8. Imatges de l'educador, en el llarg caminar de la relació educativa¹⁴

Al llarg dels anys que s'ha anat desenvolupant la professió de l'educador social, s'han desenvolupat alhora una sèrie d'imatges, de metàfores que en sentit poètic ens parlen de les funcions i de les relacions que estableix l'educador. El recull que et presentem cerca recollir les idees que entorn de la relació educativa hem anat exposant.

“Text C”

Podeu consultar l'annex d'aquest mòdul en el qual trobareu unes imatges gràfiques del treball de l'educador.

“Text C”

¹⁴ Aquest apartat és fruit de la tertúlia de professors que vam dinamitzar el més d'octubre de 1999 a l'Escola Universitària d'Educadors Socials-Fundació Pere Tarrés de la URL.

Volem començar aquest apartat de les metàfores amb una frase que ens permetrà entendre la connexió existent entre l'educació social i la poesia.

“...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 incertidumbres 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 (1971), *Los vagabundos eficaces*.

5.8.1. *L'educador nodridor d'ànimes*

La metàfora de l'educador com a professional de la nutrició, ens fa pensar en el model de l'educador “bona mare”. La nutrició en la cria dels fills és una acció essencialment femenina (la mare és qui alleta els fills). L'educador social ha treballat durant molt de temps des de l'acció de “viure amb” les persones de les quals tenia cura. En aquesta relació de proximitat l'educador s'encarrega, entre altres tasques, de l'alimentació dels infants; una alimentació que pot anar des de la confecció del menú, la compra dels aliments al barri, dinamitzar el taller de cuina i “menjar amb” els nois en el menjador del centre, tot compartint la taula i la sobretaula. Una estona de relaxació, tot i que no sempre pausada, per repassar i comentar les accions i vivències del dia, a manera de revisió personal.

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 d'una manera positiva (o en tot cas els serà molt difícil i dolorós fer-ho) en un ambient mancat d'afectivitat. Una afectivitat o una nutrició emocional que no sempre estem disposats a donar o de vegades no tenim capacitat 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).

5.8.2. *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

El verb educar prové de la paraula *exducere*, que significa *conduir fora de*. Pensem en un educador que condueix els grups de nens des d'un punt del camí (l'inici) fins a un altre (el final); el camí que els ha de conduir des d'una vida estigmatitzada a una vida normalitzada i valoritzada. El camí com a espai de creixement. La metàfora de l'educador com a caminant infatigable, que en realitat és el pastor que guia les ovelles desencarrilades de la societat i que ningú no 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 cap a bon port.

“Text B”

“El viaje es solamente una especie de travesía metafórica, un símbolo exterior de una mancha interior sobre la realidad.” Durrel, (1993).

“Text B”

La pregunta que ens fem és si l’educador pastor, conductor, argonauta, camina al davant del *ramat* o bé al seu costat, en una recerca compartida dels esculls del camí de la vida.

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 mateixa 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 del treball que realitza.

Una metàfora la de l’educador caminant que ja en una cita d’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”¹⁵. 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!

5.8.3. *L’educador adreçador dels que s’han perdut*

Si ens imaginem un jardiner que treballa en la tasca d’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 en som una mica) és l’educador Doctor 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

¹⁵ La traducció de l’anònim seria: “Ajudeu l’infant però no camineu per ell: els vostres passos són massa grans per als seus”.

exguàrdia civil reconvertit en vigilant de nit que atemoreix els nens en les vinyetes de *Paracuellos de Jarama*¹⁶, en l'Espanya dels anys quaranta.

L'adreçador de trajectòries que té l'encàrrec politicosocial de retornar a la suposada "normalitat" (dissenyada per uns tècnics, generalment aliens a l'acció mateixa) aquells que volent-ho o no s'han allunyat de les vores d'aquesta. Una funció d'adreçament que molt bé ens descriu Michel Foucault en el seu llibre *Surveiller et punir*, quan parla del temps a 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 utiliza, a título de castigos, una serie de procedimiento 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.

5.8.4. *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 una 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. 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, i també les tècniques que haurem d'emprar per reparar-los. Alguns cotxes, tenen una reparació molt difícil, i que no sempre s'aconsegueix. La pregunta que ens fem és: l'educador està preparat per a aquesta feina de *reparador de vides*?

¹⁶ Vegeu en els annexos algunes de les històries que surten en el còmic esmentat.

**“En la práctica 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: Ortega, E.J. (1999). *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.

“A aquells que s’han atrevit a posar en circulació les seves intuïcions de saber”

6. Addenda: les dificultats en la circulació del saber produït pels educadors/es

La professió d’educador social és relativament nova en el nostre país, especialment si ho comparem amb els països francòfons amb més tradició en aquest camp d’intervenció social. Pel fet de ser una professió jove ens trobem amb poc saber produït de forma escrita. De fet, molts cops hem sentit una expressió com aquesta: “els educadors són un col·lectiu professional que no escriu”. És cert que quan una professió és jove, podem dir que es troba en procés de construcció del seu saber, d’allò que li és propi i la defineix com a tal. Des d’aquesta òptica podem entendre que hi hagi un volum reduït de producció escrita. Tot i ser aquesta una de les principals causes de la manca de producció escrita del saber en educació social, penso que el fet de ser una professió essencialment *actuadora* ens podria explicar altres motius d’aquesta dificultat.

Des de la meua perspectiva, existeixen dos nivells diferenciats de producció de saber en el camp professional dels educadors socials. Un primer nivell és aquell que cerca la immediatesa, la resolució d’aquells 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 darrera via té un plantejament molt més a llarg termini que haurà de servir per dotar la professió d’un saber compartit entre tots els professionals educadors socials. En aquesta mateixa línia és destacable el que ens diu Jesús Vilar: “el modelo-crítico reflexivo considera al educador como un agente activo dentro de la construcción del saber pedagógico. Su trabajo no es sólo conseguir objetivos prefijados por el equipo y solucionar problemas sino también trabajar creativamente e investigar cada uno de los momentos en el proceso de intervención” (1999).

En tot aquest afer hi 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. D’una manera paradoxal ens adonem que precisament 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 ara les estratègies que usa en la seva tasca quotidiana, la metodologia de com dur a terme una observació, com ho fa per establir vincles amb els subjectes amb els quals intervé sense que això 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 palesa en les paraules d’aquesta educadora: “Aquí, hi tenim molts escrits, moltes coses per llegir. És veritat que escrivim molt (sobre els subjectes amb els quals 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). Podem constatar aquest nivell de producció instrumental, però això també serveix per reafirmar que existeix una escissió entre aquest escriure en situació professional i 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 innovadora per dur a terme una operació difícil, 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 les milers de pàgines web que existeixen a Internet sobre aspectes generals i específics de la medicina i els seus sabers.¹⁷

¹⁷ Només us convidem a fer una consulta a través d’un dels múltiples cercadors existents (nosaltres ho hem fet amb *eresmas.com*), i veureu quin és el nombre de pàgines web que tenen a veure, per exemple, amb **Medicina**; trobareu exactament 156.000 pàgines. Moltes d’elles són pàgines web sobre recerques (no lligades a universitats ni a centres d’investigació) realitzades

Què passa amb el col·lectiu professional dels educadors/es socials que no faciliten, no permeten, no possibiliten i no estimulen la circulació del seu saber?

Per bé que en aquests darrers anys hem tingut congressos importants que han agrupat a molts educadors/es en exercici (Múrcia 1995 i Madrid 1999), no és encara suficient per dir que tenim un corpus de coneixements i sabers destacable sobre la nostra professió. Tots els educadors/es posseeixen un saber sobre la seva tasca; les dificultats sorgeixen quan és un saber particular, individual i no circulat. L'activitat de construcció del saber particular és un acte de recuperació d'allò que el subjecte sap de la seva experiència, però de la qual no sempre és prou conscient i que no necessàriament comparteix. En el precís moment en què la comprèn, la interpreta i la comunica, passa a produir el saber i és aleshores que aquest es pot compartir, generant així un saber col·lectiu o un ús col·lectiu del saber.

Quan un centre, servei o professional troba una metodologia, per exemple com afrontar la violència entre els joves i com intervenir-hi, no és massa habitual que ho publiqui, que ho exclami, que faci circular el saber que ha generat. El saber, la tècnica resten per al centre, per a la institució. Fins i tot aquesta individualització estancada del saber passa per no ser compartida amb la resta de companys de l'equip. En aquest mateix sentit, Faustino Guerau de Arellano (1985: 223) planteja que existeixen 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 dóna la circulació de saber, dues són les respostes que podem trobar a la pregunta inicial:

La primera seria la inseguretats del coneixement que hem desenvolupat o adquirit amb la nostra pràctica reflexiva. Posseïm una intuïció d'un mètode, d'una manera pròpia de

per metges en actiu. Si per contra fem la cerca amb l'entrada **Educació Social**, el nombre de planes es redueix a 1.220 i la majoria són planes fetes per universitats espanyoles que ofereixen aquests estudis i mot poques són pàgines web d'educadors socials. Aquest fet contrasta amb la realitat dels països francòfons on existeixen moltes planes web i fòrums elaborats i conduïts per educadors socials. La cerca està feta amb data de 4 de juny del 2000.

fer les coses que hem descobert que és efectiva i que funciona, però no ens atrevim a qüestionar-nos-ho. Això es dona sobretot si el professional que elabora el saber dubta de la importància i la validesa d'aquest. No ho contrastem amb altres realitats, amb altres companys/es educadors/es. Posar en discussió o debat allò que pensem que és útil, que és un esbós de saber, ens permetrà de poder-ho construir 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, cosa aquesta darrera que permetrà la circulació i el debat sobre les idees elaborades.

La segona és la mesquinesa. Existeix encara una certa visió mítica de la tasca professional d'educador/a 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-se compartir amb els companys de professió. Aquest darrer 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 resultats molt bons. I, per tant, la no-circulació d'aquest saber es fonamenta en el "perill" de perdre les possibilitats de guanyar la gestió de determinats serveis¹⁸.

Com a darrer punt de la meua intervenció i amb la intenció de trencar algunes afirmacions que hem fet sobre les dificultats de l'escriptura, vull constatar que darrerament alguns educadors/es professionals han passat a "l'acció" i han posat en circulació alguns "bocins" de saber socioeducatiu. Si analitzem les dues revistes existents a casa nostra específiques sobre educació social (*Claves para la Educación Social* i *Educació Social*¹⁹) podrem constatar aquesta afirmació. El fet "d'atrevir-se",

¹⁸ Tot i així cal esmentar que existeixen lloables exemples d'entitats que s'han llançat a l'exercici de la circulació del seu propi saber amb la publicació dels seus fonaments, de la seva idiosincràcia metodològica. Vegeu el llibre: Mercader, Quiñonero i Vique (coord.) (1998) *L'educació social, un rept per DRECERA. Marc pedagògic per a pràctiques educatives*. Cornellà de Llobregat: Drecera, SCCL.

¹⁹ Nosaltres hem analitzat amb detall la revista *Educació Social* (editada per l'EUES-Pere Tarrés), i dels 14 números que s'han editat hi ha publicats gairebé 20 articles que han estat escrits per educadors/es socials que en el moment de la redacció i construcció d'aquest saber exercien com a educadors/es socials. En els altres números que en aquests moments es preparen

de “llançar-se a compartir”, a oferir per a la crítica (el coneixement que exposem és susceptible de ser criticat i per tant d’enfortir-se, créixer i modificar-se) allò que s’ha anat descobrint i elaborant, permetrà aquest pas cap a la construcció col·lectiva del saber dels educadors/es socials.

Per concloure, només voldria incidir en la idea que l’elaboració, l’escriptura i la circulació del saber per part dels educadors/es socials ha de ser estimulat per aquelles institucions que dediquen part del seu temps a la recerca. Penso que aquí ha de jugar un paper molt important la universitat i el treball cooperatiu de recerca amb els educadors professionals.

Voldria finalitzar la meva aportació a aquesta taula rodona virtual amb un text de Donald Schön, amb la intenció de convidar a escriure d’allò que fem, després d’haver-ho pensat:

“Si el sentido común reconoce el Conocimiento en la Acción, también reconoce que a veces pensamos acerca de lo que estamos haciendo”

La formación de profesionales reflexivos.

(1992). Barcelona: Paidós.

hi ha uns 6/7 articles escrits per educadors/es socials que treballen com a tals. Aquestes informacions contrasten d’una manera considerable amb l’estat de les publicacions (tant pel que fa al nombre de revistes existents com pel que fa al nombre d’educadors/es que hi publiquen treballs) als països francòfons. Només per citar algunes revistes: *Lien Social*, *Empan*, *Profession Éducateur*, *Liason*, *Cahiers de l’Activ*, *Écrits de Buc*; la seva existència facilita la circulació del saber elaborat pels educadors/es.

**“Was bleibet aber stiffe die dichter”
 (Allò que perdura ho funden els poetes)
 Hölderlin**

**“La tasca de l’educador consisteix a trobar el
 seu just equilibri entre el Caribdis del deixar fer
 i l’Escila de la prohibició”
 Sigmund Freud**

7. Conclusions

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– a través de la relació educativa. Molts han estat els models, les idees, les metàfores, les funcions que us hem presentat.

Tal com deixàvem clar en la presentació de la unitat no em pretès exposar un ventall de receptes per tal que les poguéssiu aplicar d’una manera tecnificada en la relació que establiu amb els infants i adolescents. En canvi sí que hem pretès que coneguésiu el que altres han descobert en un procés experimental entorn de la seva praxi educativa.

Educadors com Neill, Rogers, Deligny, Makarenko, Bettelheim, etc., ens han acompanyat en aquesta espècie de viatge educatiu o de viatge de formació en el temps. Les seves idees, les seves experiències, les seves obres i la lectura d'aquestes ens haurien de servir per qüestionar allò que dia a dia realitzem en el nostre treball quotidià.

La lectura de la unitat tindrà sentit en el moment en què pugui ser experimentada (i vull insistir en l'acció d'experimentar-la). Una experimentació que consisteix senzillament a rellegir-la a la llum de la vida quotidiana. Ja algú va dir que "la millor praxi és una bona teoria". Sóc del parer que per actuar, per intervenir com a educador social, al costat dels infants i adolescents, en aquest acompanyament social, cal haver-hi reflexionat. No hem d'inventar l'educació, ja que d'altres han recorregut el camí prèviament. Repassar les seves passes ens obre nous camins o bé ens redescobreix el camí que, potser d'una manera ràpida, ja havíem recorregut.

Esperem que la lectura d'aquests materials us hagi permès repensar i reorientar algunes de les pràctiques educatives de la vostra vida quotidiana. Potser he "pecat" d'utòpic, però: què seria de l'educació sense la utopia?

Permeteu-me que finalitzi amb un text de Fernad Deligny i una cançó escrita per Sabino Méndez i cantada per Loquillo, que crec que ens ajudaran a entendre o a acabar de qüestionar tot el que hem intentat transmetre:

"El servicio administrativo decide que en un Centro de menores delincuentes, la cerveza²⁰ es un lujo inútil y excesivamente oneroso.

Ahora bien, beber agua es, para los niños, uno de los signos sensibles de miseria social, y una merienda de pan seco sinónimo de cárcel.

¿Qué puede hacer el educador que encuentra cántaros de agua sobre la mesa?

Llevarse a todos los niños a la taberna y pasar la factura a la administración.

No hay otra solución."

Vagabundos eficaces (1971: 146).

²⁰ En els anys de preguerra era habitual el consum de cervesa a França en aquests centres.

SIEMPRE LIBRE

Ya desde el colegio tuve siempre que aguantar

Alguien cerca mío para hacerme recordar

Todos mis deberes desde aquel mi rincón

Para imponerlos por la fuerza o la razón

Sabino Méndez

Bibliografía

Abric, J-C. (1996). *Psychologie de la communication. Méthodes et théories*. París: Armand Colin.

Aichhorn, A. (1925). *Verwahrloste Jugend*. (Traducció castellana de 1956 *Juventud descarriada*. Madrid: Ed. Martínez Murguía).

Amado, G.; Roy, J. (1971). *La observación de los niños difíciles*. Madrid: Narcea, S.A.

Arto, A. (1992). "La valutazione educativa: esigenze e presupposti psicologici". *Orientamenti Pedagogici*, 39, 617-642.

Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.

Ballester, R. (1999). "Las cosas del querer". A: *Tríptic del Taller de Gestalt*. Barcelona, curs 1999-00.

Bassa, M.T.; Lauria, F. (1998). *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*. Pisa: Edizione ETS.

Belpaire, F. (1994). *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux. Approche systémique*. Laval: Éditions du Méridien.

Besson, Ch. (Coord.). (1987). *Les theories du changement a l'oeuvre dans le travail social*. Ginebra: Les éditions I.E.S.

Bettelheim, B. (1997). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona Crítica.

Borja, G. (1995). *La locura lo cura. Manifiesto psicoterapéutico*. Nafarroa: Ediciones La Llave.

Bourquin, J. (1984-85). "Histoires de formation" revista *ANCRES*, 1-3, 42-57.

- Bourquin, J.** (1990). "De l'éducation corrective a l'éducation surveillée. L'éducation corrective: 1830-1945". *AAVV Enfants et Prison*. Paris: Edit. Estel.
- Boss, A.** (1980). *Éducation impossible... réflexion critique sur une pratique éducative*. Ginebra: Les Éditions IES.
- Bravo, I [et al.]** . (1976). *La praxis de la educación especial*. Barcelona: Edit. Nova Terra.
- Brugués, G.** (1996). *Historia de la Casa de la Caridad. Barcelona 1362-1957*. Barcelona: GERSA.
- 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 fotocopiats i notes del seminari.
- Capul, M.** (1972). *Los grupos reeducativos*. Buenos Aires: Edit. El Ateneo.
- Capul, M; Lemay, M.** (1996). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- CFEEB** (1976). *Las intervencions del educador en la vida cotidiana*. Barcelona: ICE-UAB i CFEEB.
- Deleuze, G.** (1993). París: *Critique et clinique*. Minuit.
- Deligny, F.** (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- Deligny, F.** (1989). *I bambini, i loro atti i loro gesti. Esistono bambini, autistici, afasici?* Milano: Spirali Edizioni.
- Ekai, O.** (1998). "Ajuda't per variar". *Educació Social*, núm. 10, 82-91
- Ferrer, F.** (1912). *La Escuela Moderna. Póstuma explicación de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Publicaciones de la escuela Moderna.
- Fullat, O.** (1972). *La educación soviética*. Barcelona: Nova Terra.
- Fullat, O.** (1996). *Teories i institucions contemporànies de l'educació*. Barcelona: Edic. Universitat Oberta de Catalunya.
- Fustier, P.** (1972). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Jean-Pierre Delarge, éditeur.
- Fustier, P.** (1987). "La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada". A: Kæe, R. *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fustier, P.** (1993). *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

- Gimenez, C.** (1988). *Paracuellos. Auxilio Social*. Madrid: Edic. De La Torre. (Còmic).
- Gomez, J-F.** (1978). *Un éducateur dans les murs. Témoignage sur un métier impossible*. Tolosa: Privat.
- Gomez, J-F.** (1979). "L'éducateur, la marge, et les autres". *Rencontre*, núm. 31, 41-48
- Gomez, J-F.** (1994). *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Ginebra: Éditions des deux continents.
- Gomez, J-F.** (1995). *Rééduquer... parcours d'épreuves et trajet de vie*. Tolosa: Érès.
- Grimaud, L.** (1998). *Education thérapeutique. Pratiques institutionnelles*. Tolosa: Érès.
- 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.* (Antropología Pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras. Barcelona: Vicens Vives).
- Houssaye, J.** (1998). *Deligny, éducateur de l'extrême*. Tolosa: Érès.
- Jonckheere, C.**(1987). *Images de l'éducateur*. Ginebra: Les éditions IES.
- Kroth, R.** (1975). *Communicating with Parents of Exceptional Children*. Denver: Love.
- Lajoi, 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.
- Larrosa, J.; Perez De Lara, N.** (Coord.). (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial.
- Leirman, W.** (1996). *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce editorial.
- Lemay, M.; Capul, M.** (1997). *De l'éducation spécialisée*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Linares, J.L.** (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.

- Makarenko, L.S.** (1985). *Poema pedagógico*. Madrid: Akal.
- Martinet, J-L.** (Dir.). (1993). *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.
- Meirieu, Ph.** (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Montagut, M.** (1991). *L'Escola d'educadors especialitzats "Flor de Maig". (1981-1991)*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- 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: Les éditions de Minuit.
- Núñez, V.** (1989). "El educador especializado como antecedente del educador social". *Menores*, 13-14, 13-38.
- Palacios, J.** (1997). *Menores marginados*. Madrid: CCS.
- Perez de Lara, N.** (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- Planella, J.** (1996). *Tentativas sobre la educación social: el educador en la cuerda floja*. Materials policopiats.
- Ribory-Tschopp, F.** (1989). *Fernand Deligny, éducateur "sans qualités"*. Ginebra: Les éditions IES.
- Rimaire, F.** (1999). *Jeunes reclus. Souvenirs de galère et d'éducation active*. Tolosa: Érès.
- Roquefort, D.** (1995). *Le rôle de l'Éducateur. Éducation et psychanalyse*. París: L'Harmattan.
- Rouzel, J.** (1995). "Parole d'éduc.". *Educateur spécialisé au quotidien*. Tolosa: Érès.
- Rouzel, J.** (1998a). *Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*. París: Dunod.
- Rouzel, J.** (1998b). *Travail social: tout le monde descend*. Intervenció als Entretiens de Saint Etienne, Novembre de 1998. Document extret de la web: <http://www.chez.com/rouzel/textes.htm>
- Salomé, J.** (1975). *Educadores especializados*. Barcelona: Edit. Nova Terra.

- Salomé, J.** (1989). *Papa, Maman, écoutez-moi vraiment. Pour comprendre les différents langages de l'enfant*. Paris: Albin Michel.
- Salomé, J.; Galland, S.** (1990). *Si je m'écoutais je m'entendrais*. Montreal: Les éditions de l'homme.
- Salomé, J.** (1991a). *Cómo atraer la ternura*. Madrid: Ediciones El Obelisco.
- Salomé, J.** (1991b). *T'es toi quand tu parles. Jalons pour une grammaire relationnelle*. Paris: Albin Michel.
- Salomé, J.** (1993a). *Relation d'aide et formation a l'entretien*. Presses Universitaires de Lille.
- Salomé, J.** (1993b). *Hereux qui comunique. Pour oser se dire et être entendu*. Paris: Albin Michel.
- Salomé, J.** (1993c). *Contes à guérir, contes à grandir*. Paris: Albin Michel.
- Sutton, N.** (1995). *Bruno Bettelheim, une vie*. Paris: Hachette.
- Tosquelles, F.** (1967). *Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique*. Paris: Scarabée.
- Tosquelles, F.** (1970). *Structure et rééducation thérapeutique*. Paris: PUF.
- Tosquelles, F.** (1972). *La pràctica del maternatge terapèutic en els deficients mental profunds*. Barcelona: Nova Terra.
- Tosquelles, F.** (1981). "À propos de la relation et sa durée dans le domaine de la psychiatrie". *Rencontre*, núm. 38, 7-12.
- Tosquelles, F.** (1992). *L'enseignement de la folie*. Toulouse: Privat.
- Tosquelles, F.** (1993a). "Savoirs et pratiques". A: Martinet, J-L. (Dir.). (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Tolosa: Privat.
- Tosquelles, F.** (1993b). Entrevista feta per T. Angosto a *Revista de la Asociación Española de Neuropsicología*. Núm. 43.
- Tosquelles, F.** (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.
- Wineman, D.; Redl, F.** (1970). *Niños que odian. Desorganización y desequilibrio de los controles de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

Algunes pàgines web d'interès

Autors destacats

-Fernand Deligny: <http://perso.club-internet.fr/jlin/deligny.htm>

-Joseph Rouzel: <http://www.chez.com/rouzel/textes.htm>

-Janusz Korczak: <http://www.droits-de-lenfant.ch/Korczak/09Livres3.htm>

-<http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust/Korczak/default.htm> (plana web, amb moltes fotografies sobre Januz Korczak).

-<http://arts.adelaide.edu.au/person/DHart/Films/Korzak.html>

Planes web de l'educador social

-Xavier Cacho: http://inicia.es/de/educador_social/

-José García Molina: <http://www.geocities.com/Athens/Styx/1529/index.html>

-Jordi Rodríguez: <http://www.geocities.com/CollegePark/Den/2590/>

Altres pàgines d'interès

<http://www.Educaweb.com>

<http://www.entornosocial.es/> (publicació independent de temes socials).

<http://www.usc.es/snlus/ese.htm> (Diccionari d'educació social).

<http://www.eduso.net>

<http://www.euskalnet.net/gizaberri/> (Associació d'Educadors d'Euskadi).

<http://eduso.net/red/apesib.htm> (Associació d'Educadors de les Illes Balears).

<http://eduso.net/red/apesrm.htm> (Associació d'Educadors de la Regió de Múrcia).

<http://perso.wanadoo.es/apespv/> (Associació d'Educadors del País Valencià).

<http://www.eduso.net/red/apesm.htm> (Associació d'Educadors de Madrid).

<http://www.terra.es/personal/auream/> (Associació d'Educadors de Galícia).

<http://webs.demasiado.com/APESA/> (Associació d'Educadors d'Andalusia).

Glossari

“Text C”

Podeu consultar la plana web següent, on trobareu un diccionari d'educació social elaborat per quatre professors de la Universitat de Santiago de Compostela:

<http://www.usc.es/snlus/ese.htm>

“Text C”

Acompanyament socioeducatiu: és un tipus de relació educativa que es fonamenta en l'acció d'acompanyar (caminar al costat de), i que justament el que cerca no és solucionar els problemes de l'altre, sinó ajudar-lo en la seva pròpia cerca de solucions. Assegura a les persones acompanyades el consell, el suport, la participació en les decisions i en les activitats de la comunitat, cercant poder mediar entre la persona i el seu entorn. Proposa que les persones puguin desenvolupar les pròpies capacitats, els propis recursos per tal de bastir el *seu projecte de vida*.

Complementarietat: és un terme emprat en el model sistèmic i es refereix a un tipus de relació en la qual la conducta i les aspiracions dels individus o grups difereixen mútuament en un equilibri dinàmic. És aquell tipus de relació que es fonamenta en la diferència dels seus membres. El prototip de relació complementària és la relació establerta entre mare i nadó, ja que hi podem observar una diferenciació clara dels rols.

Comunicació analògica: la comunicació analògica és aquella comunicació fonamentada en el llenguatge no verbal. La relació que establim entre l'infant i l'educador pot rebre el nom de llenguatge analògic. El llenguatge analògic és aquell que es fonamenta en els aspectes no verbals. Dins dels aspectes no verbals hi podem incloure el gest, la mirada, el com diem les coses, la nostra postura corporal, les

expressions facials, etc. El llenguatge analògic metacomunica allò que el llenguatge verbal explicita d'una manera directa. El llenguatge analògic es troba en el pla d'allò no conscient (quan ens comuniquem no sempre som conscients del que estem comunicant i de com ho comuniquem). Molts nens expressen a través del cos el seu malestar i com a educadors hem de saber interpretar aquesta comunicació analògica.

Comunicació digital: la comunicació digital seria aquella comunicació fonamentada en el llenguatge verbal. El contingut de la relació seria el llenguatge verbal. El llenguatge verbal es troba en el pla del conscient (d'allò que diem amb paraules, verbalment, habitualment en som conscients i ho podem controlar).

Corrent: és la unió de concepcions, pràctiques o institucions que presenten una relativa coherència al voltant d'algunes línies de força. Podem definir-ho també com l'agrupació de persones que treballen en mateix lloc, en un mateix servei, en una mateixa institució i seguint una mateixa línia de pensament.

Ecologia relacional: conjunt d'actes, d'actituds, de comportaments i de mitjans d'expressió posats en joc per una persona que viu en un medi determinat on, amb la finalitat d'establir intercanvis significatius a través dels quals es pugi sentir reconeguda en la seva integritat, s'accepta tal com és, entesa i confirmada.

Educador especialitzat: és el professional que treballa des de la vida quotidiana i a través de la relació educativa acompanyant subjectes en situació de dificultat social. Aquesta terminologia s'utilitza als països de parla francesa. A l'Estat espanyol és el nom que es feia servir per parlar de l'educador fins al 1992, any en què passà a anomenar-se oficialment educador social.

Educador social: nom que usem per designar aquell professional que treballa educativament amb els subjectes que es troben en situació de dificultat social. Aquesta terminologia s'empra a l'Estat espanyol i en alguns països com ara Portugal i l'Uruguai.

Gestalt: la teoria de la Gestalt deriva de la psicologia de la Gestalt. Perls n'és el fundador. Gestalt és una paraula alemanya que ha estat traduïda com a forma, o

configuració. Proposa entendre els fenòmens en la seva totalitat, sense separar els elements del conjunt en el qual s'integren. Cerca ajudar l'individu a ser més conscient de si mateix i, al mateix temps, a actuar d'una manera més autoresponsable.

No-directivisme: és el corrent de pensament proposat per Carl Rogers. El no-directivisme és una tècnica o una manera d'entendre les relacions que consisteix en una actitud centrada en l'educand, al qual intentem de donar-li la capacitat d'assumir la seva evolució, el seu propi procés. L'empatia juga un paper excepcional en aquest model de relació educativa.

Pedagogia activa: és aquella concepció pedagògica que, reaccionant contra els mètodes tradicionals, que a través de la instrucció i l'educació atribueixen el rol principal a l'educador, centra el seu treball educatiu amb l'infant en els punts següents: la pròpia activitat del nen, les necessitats de la seva edat, els seus gustos i interessos personals, el respecte a la individualitat del nen, la coeducació, etc.

La pedagogia activa prepara l'infant per ser una persona humana conscient de la seva dignitat d'home.

Pedagogia autoritària: són un conjunt de pràctiques educatives que es fonamenten en el model pedagògic de l'autoritat de l'educador. Té com a objectiu principal assolir que l'infant tingui uns hàbits socials, conformes amb el medi social. Algunes de les seves idees són: l'educador transmet a l'infant d'una manera elaborada els coneixements sobre la vida; existeix una gran jerarquia educador/nen i la relació educativa és unidireccional.

Psicoanàlisi: es tracta d'un mètode terapèutic de tractament de les neurosis. Fou elaborat per Freud. Consisteix bàsicament a ajudar el subjecte a alliberar-se de l'acció perturbadora de l'inconscient. Per a Freud la psicoanàlisi era un mètode per a la recerca de processos anímics que no eren accessibles per un altre mètode; un mètode terapèutic de perturbacions neuròtiques, basat en la investigació; i un seguit de coneixements psicològics que van anar constituint una nova disciplina científica.

Simetria: és aquella relació que es fonamenta en la igualtat dels seus membres. Pot desembocar en la competència pel domini de la relació i en un rebuig del *self* de l'altre. En cas que es donin aquests darrers fets, estarem parlant d'una *escalada simètrica*.

Sistema: és un conjunt d'elements interrelacionats en un context, amb unes pautes i regles, que té un objectiu i que evoluciona amb el temps. Un sistema en el seu conjunt és qualitativament diferent de la suma dels seus elements individuals i es comporta d'una manera diferent.

Sistèmic: és el model terapèutic que fonamenta les seves concepcions en la idea de sistema (vegeu sistema). El terapeuta no és qui soluciona els problemes i les situacions de dificultat del seu pacient, sinó que entre tots dos porten a terme una coconstrucció de la realitat, diferent de la inicial (que era pertorbadora).

Activitats

1. Comenteu el text que us proposem tot seguit. Per tal de fer-ho haureu de tenir en compte l'autor, el context sociohistòric en el qual ha estat escrit, quin tipus de relació

educativa se'n desprèn i els aspectes que penseu que pot aportar a la pràctica de l'educació social amb infants i adolescents en situació de risc i/o conflicte social.

Text:

“Y comprenderéis por qué he preferido ver el Centro cerrar a aceptar la entronización diplomática de un director administrativo salido de un Colegio San Lo Que Sea y dotado sin duda, a los ojos de la administración, de todas las garantías morales. [...]

Siguen llegando ... se van.

La mayoría de ellos son vagabundos que, para escapar a la privación de libertad del trabajo cotidiano, se ven una y otra vez entre gendarmes, entre las paredes de una celda.

Mucho más buscadores de lo absoluto de lo que los jueces son capaces de concebir.

Vagabundos tenaces... comedores de remolachas, tan vivos que ninguna asistente social podría soportar...; unos desechos de hombres, indiscutiblemente, y los otros esperanza de un mundo que sigue corriendo el riesgo de reventar de docilidad...”

Fernand Deligny *Los vagabundos eficaces*. (1946) França.

2. Trieu-ne dues de les nou definicions que us proposem sobre l'acció educativa. Justifiqueu-les i comenteu la importància que tenen per a vosaltres.

Definicions:

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 (1971). *Los vagabundos eficaces*, 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 (1971). *La praxi de la educación especial*, p. 36-37.

4) “Lo pequeño es hermoso, las personas no son máquinas, los expertos no lo saben todo, las burocracias son anti-humanas, las instituciones son malas y contra-natura, la comunidad es buena y natural.”

Bernard Beck (1979). *The limits of Deinstitutionalization*.

5) “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 rancor, la seva tristesa, la seva desesperació, fa por.”

G. Lajoie

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, la psiquiatria, etc. Cal que prengui en consideració altres punts de vista.”

Sigmund Freud, pròleg del llibre d’Aichhorn *Juventut Abandonada*.

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 (1975). *Quan els sords parlen als muts*.

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 (1973). *Guarir la vida*.

9) “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 d'una manera espontània; les que tendeixen a provocar amb una intenció terapèutica moments trivials i moments difícils.”

CFEE, (1976: 4).

3. Analitza les principals idees inherents en les vinyetes del còmic de Carlos Giménez en els annexos. És evident que en l'actualitat aquest model no es dona íntegrament, però quins punts creus que encara romanen disfressats d'altres models? Justifica la teva resposta.

4. Revisió de la relació educativa:

L'exercici que et proposem a continuació es fonamenta en la revisió i anàlisi de la relació que com a professional de proximitat i d'acompanyament pots establir. Per fer-ho et facilitem un seguit de pautes que et guiaran.

	Nivell Ideològic	Nivell Organitzatiu	Nivell d'Intervenció	Nivell de la Persona
	Plantejament polític del problema o de la situació real que tenim al davant	Línies d'actuació davant del problema	Funció del professional	Com m'afecta emocionalment la relació?
Propostes que crec que són interessants per establir una relació educativa més positiva.				

Aquest quadre cal pensar-lo a partir dels punts següents:

- a) L'establiment d'una relació dependrà molt de l'enquadrament que hi donem o que plantejem.
- b) Caldria plantejar-nos una situació difícil (per exemple, l'agressivitat en un CRAE), com una oportunitat per créixer, per desenvolupar-se, trobar-se, reafirmar-se, etc. D'aquesta manera podem passar de l'enfocament negatiu a l'enfocament positiu.
- c) Pensar que l'altre (el nen, l'adolescent, etc.) sempre escull allò que té disponible en aquell precís moment (tenint en compte la situació del context i el mapa del seu món particular).
- d) La relació educativa o social ha de buscar estimular, oferir, possibilitar situacions positives, situacions de creixement personal i no pas incidir en aquells aspectes negatius, de sofriment o de dolor per part de l'infant.

5. Imagina't una situació de treball en la qual un educador/a d'un CRAE es troba fent una tutoria amb un noi de 15 anys que la nit anterior va ser retornat al centre pels Mossos d'Esquadra després de quinze dies fugat.

Et proposem 9 punts perquè reflexionis com plantejaries aquesta tutoria:

- a) La cooperació és inevitable.
- b) El canvi és inevitable.
- c) Només fa falta un petit canvi.
- d) Totes les persones disposem de recursos per canviar.
- e) Els problemes són intents fallats de resoldre un conflicte.
- f) No cal saber-ne massa del problema per resoldre'l.

g) La realitat és sempre definida pel professional.

h) Existeixen moltes maneres de resoldre una situació, però no n'hi ha cap que sigui més correcta que l'altra.

i) La resistència no és un concepte útil.

Tenint en compte els punts anteriors, com et plantejaries aquesta tutoria? Justifica-ho i concreta-ho en cada punt.