

Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en educació social

Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social

A lo largo de las siguientes páginas se argumenta la necesidad de analizar el uso que se hace de la expresión "acción educativa", con la intención de construir unos límites más o menos precisos que faciliten ver lo que se puede esperar de un servicio que se dedica a la educación. Para hacer este análisis, se describen 6 trampas que debe evitar un profesional y su equipo. Finalmente, se presentan 6 perspectivas a partir de las cuales se pueda conocer de forma detallada el potencial educativo de un servicio.

Limits and possibilities of pedagogical action in social education

In the following pages, a case is made for the need to analyse how the expression "educational action" is used. The aim of this argument is to construct some more or less precise limits that will make it easier to identify what we can expect of a service devoted to education. For the purposes of this analysis, we describe 6 traps that a professional and his or her team should avoid. Finally, we describe 6 perspectives from which a detailed knowledge can be gained of a service's educational potential.

Palabras clave

Conciencia, Efectos, Potencial educativo, Efectos, Red, Trayectoria

Key words

Awareness, Effects, Educational potential, Effects, Network, Trend

Autors: Jesús Vilar, Jordi Planella, M. del Mar Galceran

Article: Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en educació social

Referencia: Educació social, núm. 25 pp. 10-28

Adreça professional: Escoles Universitàries de Treball Social
i Educació Social (URL)
Carolines, 10
08012 Barcelona
jvilar@peretarres.org
jplanella@peretarres.org
mgalceran@peretarres.org

Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'educació social

Aquesta és la finalitat de l'empresa educativa: que aquell que arriba al món sigui acompanyat al món i entri en coneixement del món, que sigui introduït en aquest coneixement pels qui l'han precedit... que sigui introduït i no emmotllat, ajudat o fabricat. Que, per últim, segons la bella fórmula que va proposar Pestalozzi, pugui ser obra de si mateix.

Philippe Meirieu, Frankenstein educador, p. 70.

Nosaltres, persones d'allò més corrent, teníem una infinitat de defectes. I, parlant en propietat, no coneixíem el nostre ofici: la nostra jornada de treball estava farcida d'errors, de moviments insegurs, d'idees confuses. Al davant, teníem unes tenebres infinites on es discernien difícilment, a retalls, els contorns de la nostra futura vida pedagògica. Es podia dir tot el que es volgués sobre cada un dels nostres passos: fins a aquest punt eren casuals. No existia res que fos indiscutible en el nostre treball. Però quan començàvem a discutir, la cosa era pitjor: dels nostres debats, desconec per quina causa, no naixia la veritat.

A. Semianovich Makárenko, El poema pedagògic, p. 85

Introducció

Si haguéssim d'assenyalar un fet clau en l'evolució històrica de les societats, segurament caldria remarcar el moment en què s'identifica l'educació com un element central en el procés de canvi dels subjectes i les comunitats. Es tracta d'un fet destacable perquè mostra la confiança en la capacitat de desenvolupament dels subjectes, així com en el pes de la cultura per a la construcció de nous significats compartits. L'esperança en un *Món Nou* mitjançant l'educació (expressió àmpliament utilitzada per nombrosos autors: Fromm, Block, Suchodolski, Freire, etc.) es podia convertir en realitat si s'harmonitzava de forma adequada el dret a la individualitat amb les exigències de la vida social. La dignitat humana, el respecte als Drets Humans, la igualtat d'oportunitats i el reforçament de les democràcies serien el resultat "d'aprendre a viure junts" mitjançant un procés educatiu. D'aquesta manera, la confiança en l'educació no seria només una proposta que complementava altres tipus de mesures (polítiques, socials, mèdiques, etc.), sinó que replantejava els fenòmens socials des d'una perspectiva centrada en el creixement personal, on l'assistència bàsica és necessària però no suficient per assegurar una societat *civilitzada*.

Més endavant, el segle XX donarà força evidències de la fragilitat de l'anterior afirmació: els camps d'extermini¹, la violació sistemàtica i calculada dels Drets Fonamentals, la deshumanització de la vida urbana, el deteriorament mediambiental i molts altres exemples, deixaran un regust amarg pel que fa a les potencialitats utòpiques de l'educació. Realment, s'ha educat o només s'ha instruït o informat? De sobte, descobrirem que l'educació té importants limitacions i això ens portarà a revisar l'ús que s'ha fet del concepte, la manera com s'ha omplert de contingut, quins aspectes s'han descuidat i quins cal potenciar. En definitiva, es prendrà consciència que l'educació és necessària però no suficient i que en l'organització sistèmica de la realitat, l'educació ha de ser-hi present i serà útil si sabem identificar les seves possibilitats, però també les seves limitacions.

Si traslладem aquesta reflexió al terreny del treball amb col·lectius vulnerables o en situació de dificultat social, veurem que l'educació es va convertir en una sòlida alternativa als tractaments tradicionals com ara el control, l'assistència social o la teràpia. El tronc central de la proposta basada en l'educació consisteix en estimular les potencialitats del subjecte i en facilitar l'apropiació d'informacions significatives per a facilitar la incorporació social i la construcció de móns socials satisfactoris.

Ara bé, com sabem, l'eufòria inicial que va despertar les possibilitats de l'educació va deixar pas a un cert desencant en no assolir les expectatives que s'hi havien dipositat. Va ser un descobriment dolorós veure que hi ha situacions, problemàtiques, contextos, on l'educació pot fer algunes aportacions però que no és *l'element definitiu* que s'havia desitjat. Aquest descobriment ha portat molts sectors a buscar respostes en altres disciplines no educatives. Segurament, l'error principal va ser moure's en una opció del *tot o res*, és a dir, o l'educació serveix per a solucionar problemàtiques en la seva totalitat o no és útil i cal buscar altres alternatives.

El tractament de situacions complexes requereix de respostes complexes (no necessàriament *complicades*)

Avui sabem que el tractament de situacions complexes requereix de respostes complexes (no necessàriament *complicades*) que integrin i relacionin els sabers de les diferents disciplines. Si abans el protagonisme estava en cadascuna d'aquestes disciplines, ara sabem que ha de desplaçar-se a la situació que s'ha de tractar. Com que encara confiem en la capacitat transformadora de l'educació (des d'un *optimisme realista*, no il·lús), ens proposem reflexionar sobre les possibilitats de la disciplina en la complexitat del món actual. Sobretot, posarem l'èmfasi en la necessitat d'identificar els límits i possibilitats de la disciplina i, alhora, en la necessitat de superar el debat *educació sí, educació no* per a veure quina part de l'educació és possible en cada context educatiu.



Partirem de la idea que la utilització cada cop més freqüent d'expressions com “acció educativa”, “model educatiu” o similars, no ha estat acompanyada d'una delimitació precisa dels conceptes. L'amplitud que se'ls atorga i fins i tot la seva polisèmia, porta a confusions i errors perquè darrere dels mateixos significants s'estan utilitzant significats diferents que fins i tot poden arribar a buidar-los de contingut. En definitiva, argumentarem que la inconcreció en l'ús dels conceptes pot arribar a ser tan perjudicial com la seva absència.

Aquesta inconcreció és especialment perjudicial per als professionals perquè pot portar a crear-se expectatives poc adequades sobre les seves possibilitats reals d'èxit, la qual cosa sovint es tradueix en decepció i desànim, i de vegades en tancament i negació de les limitacions, la qual cosa és perjudicial tant per al destinatari del servei com per al mateix professional. Des del nostre punt de vista, creiem oportú que els equips es preguntin de tant en tant *a què s'estan referint quan es parla d'educació, i quines són les possibilitats però també les limitacions de l'acció educativa en els seus contextos professionals.*

Creiem oportú que els equips es preguntin de tant en tant *a què s'estan referint quan es parla d'educació*

Per totes aquestes raons, en les línies que vénen a continuació apuntarem alguns *equívocs* fonamentals en la percepció i plantejament de les propostes educatives, que poden ser generadors de notables dificultats, així com d'un important grau d'angoixa entre els professionals. Per acabar, indicarem les variables que des del nostre punt de vista ajuden a determinar quin és el potencial educatiu real d'un recurs concret.

Algunes confusions inicials

Els dubtes en l'elecció d'un patró de referència

El primer parany que ha de superar un equip quan inicia una *empresa educativa* és el de clarificar quin significat es dona a la idea d'educació. Si es fa una mirada històrica als ideals educatius, trobarem infinitat de significacions. Bàsicament, aquestes es poden agrupar en dues grans famílies: les que posen l'èmfasi en *un procés de canvi* i les que destaquen sobretot *un resultat final*.

En el primer cas, el progrés educatiu es mesura identificant els canvis que s'han produït en un subjecte o grup comparant-lo amb ell mateix, en un moment anterior. En aquest cas, parlariem de progrés en *termes absoluts*.

En el segon cas, el progrés educatiu es mesura identificant els canvis que s'han produït en un subjecte o grup comparant-lo amb un patró extern que serveix de punt de referència. En aquest cas, parlariem de progrés en *termes relatius*.

Com es pot veure, si el desenvolupament es mesura en termes absoluts, llavors podem ser triomfalistes i dir que l'educació és un instrument fonamental perquè sempre hi ha canvi i progrés. Ara bé, si el progrés educatiu es mesura a partir de la comparació amb un referent extern, llavors la cosa es complica perquè perfectament ens trobarem situacions en què el progrés en termes absoluts és alt, però és insuficient de cara a l'assoliment dels mínims que determina aquest patró extern. Podem parlar d'èxit en aquest segon cas? La distinció és important, perquè optar per una posició o una altra determinarà les aspiracions educatives del recurs, les atribucions que es donen a la tasca i la manera com aquesta s'organitza.

Des del nostre punt de vista, el patró extern de referència ha de ser la incorporació social, això és, l'assoliment dels mínims socials i culturals que capaciten la persona per a relacionar-se de manera positiva i autònoma amb la resta de membres que li serveixen de referència i amb els que interactua, tot construint una estructura social.

L'educació social ha de superar la dicotomia entre el subjecte i la col·lectivitat; no ha d'oblidar que l'educació ha de centrar-se en “la relació del subjecte amb el món” (Meirieu (1996; 70) on la mesura del progrés individual és fonamental, però sempre en relació amb un resultat final, això és, l'establiment de relacions satisfactòries amb el món social (és a dir, no problematitzada i basada en criteris de respecte i d'autonomia). No oblidem que la màxima aspiració educativa ha de ser, “fer lloc al qui arriba i oferir-li mitjans per a ocupar-lo” i “mobilitzar tot allò necessari perquè el subjecte entri al món i s'hi recolzi” (Meirieu, 1996; 84).

Insistirem en la idea que quan ens fem la pregunta sobre la utilitat i la bondat de les propostes educatives en el tractament de les problemàtiques socials, és imprescindible indicar l'element extern respecte al qual es mesuren els efectes, perquè només podrem saber l'autèntic potencial d'aquestes propostes a partir de la comparació amb el patró de referència. La correcta interrelació del desenvolupament individual amb aquest element extern ens permetrà tenir la mesura real de l'èxit o, ens permetrà veure de forma més realista el punt màxim assolit dins d'una trajectòria àmplia on cada recurs educatiu ocupa un tram d'aquest trajecte cap a la incorporació i l'autonomia.

Sovint, els professionals cauen en el parany de perdre de vista el marc extern que serveix de referència i només valorar el progrés respecte a un mateix. Pot ser un



mecanisme per a donar sentit a la seva feina; ara bé, cal ser conscients de les falses expectatives que es poden estar creant en el subjecte que s'educa quan allò que s'està proposant no porta cap a la direcció adequada. També cal ser conscient del frau que pot suposar tenir persones *en moviment*, però en direcció a un espai inútil, com si es tractés d'una via morta que no porta enlloc: és un engany que organitzar preteses activitats educatives que "...en nom del respecte a la diferència, aparquen els subjectes en territoris fora de les espacialitats que avui compten, sabent la impossibilitat del seu retorn".(Núñez, 1999; 25).

Així, doncs, una primera activitat urgent consisteix en veure la forma com els diferents recursos educatius acosten o allunyen la persona que s'educa de la incorporació social i fins a quin punt els canvis que el subjecte experimenta el porten en la direcció adequada.

Cal ser conscient del frau que pot suposar tenir persones *en moviment*, però en direcció a un espai inútil

L'error amb els sinònims

Al voltant del concepte *educació* giren tot un seguit de paraules que en molts casos es volen presentar com si fossin sinònims, quan clarament no ho són. Si abans hem vist que calia clarificar quin significat se li dóna al concepte *educació*, el segon parany que cal resoldre és el de la utilització adequada dels conceptes (sobretot pel que impliquen d'exactitud i consciència pel que fa a les seves possibilitats). Educació és sinònim d'aprenentatge?, d'instrucció?, d'ensinistrament?, de formació?, d'incorporació? Es tracta de conceptes antagònics o complementaris? Es poden posar en un mateix rang o hi ha jerarquies entre ells? És freqüent que de forma col·loquial *tot vulgui dir el mateix*; ara bé, sabem que cadascun d'aquests conceptes té connotacions diferents, que van des del desenvolupament del subjecte amb consciència d'aquest progrés, fins a la més pura dominació, passant per l'entrenament en habilitats descontextualitzades o l'adquisició de patrons de conducta basats en la repetició. Òbviament, no es poden posar tots en un mateix nivell; cal tenir clar quins d'aquests elements estan totalment al marge del que qualificariem com un procés educatiu; també caldrà veure quines d'aquestes accions són mecanismes o estratègies necessàries dins del procés educatiu però no suficients, perquè són passos dins d'aquest procés però no són el procés en si mateix. Finalment, cal veure quines d'aquestes estratègies allunyen de la finalitat prevista. En sentit estRICTE, s'ha de ser rigorós i acceptar que hi ha recursos que ensinistren, condicionen, entrenen, però no eduquen; són espais on la persona "aprèn molt però, *ningú*, pròpiament parlant, *s'ocupa de la seva educació*" (Meirieu, 1998; 60).

De tota manera, hem d'insistir que probablement algunes d'aquestes altres accions siguin necessàries en el conjunt del procés educatiu de la persona. Per exemple, pot ser necessari un tractament basat en el control heterònom amb persones que estan en un moment de total absència d'autocontrol. Ara bé, cal tenir clar que el control heterònom en sentit estricte no és una activitat educativa, tot i que sigui fonamental perquè es pugui iniciar un procés de presa de consciència i d'autonomia personal que potser es realitzarà en un servei i un context diferent. Així, doncs, com en el punt anterior, cal que l'equip tingui clar quina és exactament l'aportació que el seu recurs fa a aquest procés global i, alhora, no vulgui fer passar la seva activitat pel que no és.

De les bones intencions als resultats efectius

El tercer parany que cal tractar és el de la confusió entre la *bona voluntat* i la *intencionalitat educativa*

El tercer parany que cal tractar és el de la confusió entre la *bona voluntat* i la *intencionalitat educativa*. Tota acció educativa vol generar uns canvis, unes transformacions. Promoure canvis des de l'educació és tenir la *intenció d'educar*, mentre que treballar de forma conscient per assegurar els canvis concrets que s'espera obtenir és exercir una *intencionalitat educativa*. Mentre que la primera queda dins del terreny de les actituds, la segona configura el terreny dels resultats i dels efectes previstos (Trilla, 1986). Com es pot veure, es fa imprescindible distingir *les bones intencions* d'una acció (que no té perquè ser educativa) de *la intencionalitat de l'acció educativa*.

És obvi, però cal insistir en la idea que *la bona voluntat* no garanteix l'efectivitat en els resultats. Les actuacions educatives s'han de plantejar no només des del terreny de les actituds i la voluntat personal, sinó des dels efectes reals que s'assoleixen, a través d'un procés rigorós de disseny i de control dels resultats que s'espera obtenir. Sovint es planteja com una actitud (ho faig amb voluntat educativa) però es desvincula de l'efecte real que s'assoleix, com si les actuacions que s'han desenvolupat no tinguessin res a veure amb aquest resultat. En alguns sectors, els educadors socials s'acontenten amb fer-se presents en espais d'acollida de subjectes en situació de vulnerabilitat, però sense provocar canvis i transformacions reals en els subjectes, tot esdevenint les *vies mortes* que indicàvem en el punt anterior. Què passa, sinó, en alguns serveis per a persones amb discapacitat? Quins canvis provoquem en les seves vides?

Un altre cas notable pot ser el dels recursos que històricament s'han dedicat a la *reeduació*, els quals, malgrat el que diguin les lleis actuals, han estat amb massa freqüència espais que en comptes de facilitar les incorporacions socials



han promogut el càstig, l'aïllament, la repressió, l'ensinistrament, la dominació, el condicionament... això sí, sempre amb *voluntat educadora*"²².

Sense arribar als extrems de l'exemple anterior, un dels grans riscos en el món de l'educació social és que l'absència de propostes autènticament educatives (que realment s'orientin cap a la capacitat de la persona per a una vida social autònoma) o la inexistència de resultats realment favorables en el camí cap a la incorporació social siguin substituïts pel discurs de la bona voluntat.

És comprensible que en el desenvolupament de l'acció educativa puguin aparèixer dificultats i limitacions que condicionen els *efectes previstos* i que calgui fer una revisió dels objectius previstos, però no és tolerable l'absència d'autocrítica entre els professionals davant d'una hipotètica permanent falta de bons resultats. Com diria Dewey (1997; 163), "tot i que es produeixi un fracàs, ens inclinem a donar la culpa a la mala sort i a l'hostilitat de les circumstàncies i no a la insuficiència i incorrecció de les nostres dades i pensaments" o, com diria Makarenko (1985; 626), s'ha de treballar "amb una més gran responsabilitat i una més gran ciència, i no a l'estil del simple i ignorant curanderisme".

Ara bé, també és cert que treballar amb *bona intenció* i, alhora, amb *intencionalitat educativa*, no garanteix necessàriament que es produeixin tots els èxits que satisfarien els professionals. Tot plegat fa que s'hagi d'actuar amb cautela, sense oblidar precisament "la insostenible lleugeresa de la pedagogia" (Meirieu, 1998; 93). El proper punt el dedicarem a aquesta qüestió.

L'oblit de les limitacions dels contextos o no tenir en compte els recursos

El quart parany en què pot caure un equip educatiu és la confiança excessiva en el rigor de la planificació. En aquests casos, l'èxit de l'educació es basaria en la idea que una bona planificació garanteix el control total sobre les variables que conflueixen en el procés educatiu. Certament, una part important de l'èxit es basa en tenir un bon disseny, però seria un error imperdonable oblidar que existeixen infinitat de limitacions i condicionants que no es poden controlar –"la planificació redueix l'atzar però no l'elimina" (Ander-Egg, 1991; 18)–, ja sigui pel conjunt de característiques internes de l'equip que desenvolupa la tasca (estabilitat de l'equip, experiència, cohesió...) com per les condicions externes al recurs (tipus d'encàrrec, mitjans de què es disposa, posició del servei dins de la xarxa, etc.).

Així, doncs, en l'inici de qualsevol acció educativa és fonamental que ens preguntem: On som? De què disposem? Amb què i qui podem comptar realment? Què ens permet fer els recursos reals? És imprescindible un coneixement profund de la realitat personal de l'altre i del context, familiar, social, institucional... que l'envolta, així com del mateix context professional des d'on s'exerceix l'acte educatiu, per tal de planificar rigorosament quines accions reals podem emprendre i quines oportunitats i recursos podem explotar i optimitzar millor.

La ingenuïtat, la *inconsciència* o la ignorància d'aquests elements impossibiliten mesurar els límits reals de les nostres accions. Aquest fet pot provocar la creació de falses expectatives als educands i, alhora, ser una enorme font de patiment, frustració i estrès en l'equip professional perquè s'estaria enfrontant a un *encàrrec impossible*³ sense consciència de la impossibilitat de tenir un mínim èxit (Vilar, 2001; 12). A la vegada, en el moment que es pren consciència del fracàs, augmenta el desànim, la desconfiança en el potencial de l'equip, la qual cosa fa perdre oportunitats de canvi i transformació.

Posem exemples. En institucions educatives autoritàries, no democràtiques i fonamentades en models de control o contenció, pot esdevenir una ingenuïtat voler implementar un programa de Participació democràtica en els educants. Amb això no volem dir que en aquestes institucions no es pugui treballar la participació dels subjectes i crear micro àmbits o espais per a la participació. Però en tot cas caldrà delimitar molt bé en què i com poden participar i en què i de quina manera no ho poden fer sota cap concepte.

Un altre cas: aplicar un programa de competències en una institució tancada pot donar unes altes quotes d'èxit dins de la institució, però en cap cas es pot assegurar la generalització d'aquells aprenentatges fora del context institucional perquè el procés d'aprenentatge s'ha produït amb unes variables que no tenen cap semblança amb les variables que es trobaran en un context social obert.

De l'omnipotència a la xarxa

El cinquè parany en les actuacions socioeducatives consisteix en no entendre la profunditat del que realment significa pertànyer a una xarxa. Hi ha una marcada tendència a treballar des dels recursos de forma aïllada, com si en aquest recurs hagués de passar *tot*: es compensarà el passat, s'estimularà el present i es consolidarà el futur. Es tracta d'una mirada de *portes endins*, on cada institució vol representar la *totalitat* del treball educatiu. És com si els



diferents serveis haguessin d'utilitzar el seu torn, la seva *única* oportunitat, per a demostrar als altres el seu valor.

Aquesta situació és potencialment molt greu per als professionals perquè sembla que la seva tasca és realment útil quan es *resol* la situació en la seva totalitat. Ara bé, tothom sap que la idea d'èxit i fracàs en aquests tipus de professions no es pot considerar en termes absoluts, només mirant el propi recurs, sinó que s'ha de veure en relació amb una trajectòria. Si això no es comprèn i es té una vivència de fracàs o de *poc èxit*, pot passar que el professional deixi de trobar el sentit de la seva tasca i augmentin els nivells de desànim.

En aquest sentit, més que “*en xarxa*” es treballa “*en arbre*” perquè els diferents recursos educatius s'estructuren en un complex entramat on cadascuna de les *branques* té en la seva terminació un servei. El problema principal és que cadascun d'aquests serveis estan comunicats entre ells, de manera que per fer un canvi o gaudir d'allò que ofereix qualsevol dels altres elements, cal iniciar un complex camí de retorn a algun *tronc comú* des d'on es pugui anar novament cap a un terminal. Aparentment, hi ha una àmplia disponibilitat de propostes però a l'hora de la veritat, esdevenen itineraris incompatibles, sense ponts entre ells on la persona que s'educa pot acabar *confinada* si no ha fet la tria correcta. En aquests casos, la mateixa organització dels recursos dificulta altament la complementarietat dels serveis, l'elaboració d'un projecte comú on es complementen esforços.

Més que “*en xarxa*” es treballa “*en arbre*”

Contràriament a això, un autèntic treball en xarxa implica mirar els serveis com portes que s'obren al món, amb multiplicitat de punts de trobada, punts de retorn i d'espais de complementarietat. Això implica incorporar en el discurs professional i en l'actitud amb què es mira la realitat la predisposició a construir conjuntament. D'aquesta manera, el recurs deixa de ser la totalitat i esdevé una aportació especialitzada que es negocia amb les altres aportacions, dins d'un projecte comú que dóna resposta a la totalitat de les necessitats que se li plantegen a la persona que gaudeix del servei.

Aquesta proposta requereix prèviament identificar quina és la utilitat real de cadascun dels serveis, conèixer quins són els requisits perquè aquest servei rendeixi tot el seu potencial; en definitiva, implica saber quin lloc exacte s'ocupa dins de la xarxa, quins són els recursos que han de treballar abans, quins són els que han de treballar després i quins són els que treballen de forma simultània.

Com es pot veure, també és fonamental recuperar la idea de *trajectòria*: cada recurs fa una aportació dins d'un itinerari llarg i complex. Pot donar-se el cas

que, en funció del punt que s'ocupa en la xarxa, les aportacions siguin assistencials, terapèutiques o de control. Ara bé, com hem dit abans, aquesta feina pren el seu sentit no tant pel que es fa de portes endins, com pel que aporta a una trajectòria àmplia on cada servei és indispensable dins de la totalitat del procés del subjecte que ha d'incorporar-se amb èxit. És a dir: allò que s'està fent és possible per les feines que algú altre ha fet abans i té sentit perquè, alhora, es converteix en la base per a una feina simultània o posterior. Com diria Meirieu (2001; 61), "Esperem ser capaços, al final del camí, quan arribi la inevitable separació, de reconèixer que, a manca de *ser-ho tot* o de *no ser res*, hem estat, simplement, en la història de l'altre, *quelcom*."

Finalment, el treball en xarxa requereix rigor i exactitud en les aportacions. Caldrà, doncs, construir mecanismes narratius rigorosos, de forma que les informacions que es traspassen entre serveis siguin plenament útils i s'eviti caure en un *diagnòstic permanent* o en la repetició d'accions que, o ja han demostrat que no eren d'utilitat o, si han estat útils, no caldria repetir.

Entraríem en un terreny complex que ara no podem tractar, però que és de vital importància: quins són els mecanismes de recollida d'informació que s'utilitzen, com són els instruments de seguiment i regulació de la tasca que es realitza; en definitiva, quin és el rigor i l'exactitud de les actuacions que es desenvolupen i de la informació que es traspasa perquè realment es garanteixi que tots els serveis contribueixen a construir una trajectòria positiva.

En educació social, de vegades es confon allò que és desitjable amb allò que és possible

En educació social, de vegades es confon allò que és desitjable amb allò que és possible i ens equivoquem si només ens fixem en el primer i no en el segon. En aquest sentit, els projectes d'intervenció social no són allò que diuen que fan sinó allò que realment fan. I què fan? Allò que queda (l'efecte que produeixen) després de relacionar els recursos personals i materials, la imaginació dels professionals i la complexitat del problema. Res més. La resta, només són paraules. Per això és injust i terriblement irresponsable dissimular la mediocritat de les intervencions justificant-se amb la complexitat dels casos que es tracten.

Del que seria desitjable al que és possible (o les oscil·lacions entre la veneració i la coacció)

El sisè parany en què pot caure un equip educatiu és una equivocada percepció de les possibilitats de desenvolupament de la persona que s'educa. Es parteix de la idea que si es confia plenament en l'educand, aquest sempre evolucionarà positivament fins als objectius que s'han fixat en la planificació.



Certament, l'actitud inicial d'incidir educativament en l'altre, de possibilitar-li els mitjans per al seu creixement, la preocupació per a desvetllar totes les seves potencialitats, són l'element clau per a la *motivació* en l'acte educatiu: "Conec el nen o l'adult al qual he d'educar només en la mesura en què decideixo fer-lo evolucionar o immobilitzar-lo en l'ésser que és, en la mesura en què el prenc com a subjecte d'una educació possible o en què el tanco en una naturalesa que el condemno a reproduir" (Meirieu, 2001; 37).

Sense motivació, sense il·lusió, sense implicació i sense *la confiança* plena en les possibilitats de l'altre no es poden iniciar processos educatius: "cal pressuposar les virtuts per tal que arribin a existir. Les bones qualitats que desitjaríem en ells i esperem d'ells cal fantasiejar-les, pressuposar-les, atribuir-se-les i gratificar-se-les per tal que arribin a existir" (Martínez Reguera, 1996;138).

Ara bé, aquesta motivació no garanteix que l'acte educatiu es produeixi (és una condició necessària però no suficient) i cal ser conscients que hi ha elements no controlables que també determinaran el progrés educatiu. Si no es contempla seriosament la possibilitat que existeixin limitacions, passa que "la convicció del progrés possible de l'altre i de la part que es pot aportar es desboca perillosament" (Meirieu, 2001; 43).

En aquests casos, si l'agent educatiu no té consciència que l'educand té un espai propi de decisió i que, alhora, té altres vivències diferents a aquelles que se li proposen des d'un context educatiu, es pot *emmalaltir d'educabilitat* (Meirieu, 2001; 43), això és, es pot caure en una mena d'omnipotència de l'agent educatiu sobre la persona que s'educa i, alhora, en una exigència permanent de resultats basats en aquesta confiança *total* en el potencial de l'educand.

Si els resultats no arriben, pot passar que el professional es decebi amb l'educand, li retregui la falta de resultats, l'abandoni (Meirieu, 1996, 2001).

Convé estar alerta en aquests situacions: és injust i terriblement irresponsable justificar els fracassos dels dissenys amb la complexitat dels casos que es tracten. Des del nostre punt de vista, insistirem en la idea que no fracassen les persones, sinó els projectes (que no han mesurat bé les seves possibilitats).

Com es pot veure, la situació és difícil perquè s'ha de trobar un espai d'equilibri entre la confiança en la persona que s'educa i les limitacions del procés. Però malgrat la ubicació d'una acció entre dues possibilitats reals d'entendre-la, ha d'existir, necessàriament, la possibilitat d'anar més enllà del

S'ha de trobar un espai d'equilibri entre la confiança en la persona que s'educa i les limitacions del procés

que en els nostres prejudicis professionals ens sembla categoritzat com a *impossible*. Tampoc no es tracta d'escriure en el lindar de les portes de les institucions, tal com els grecs havien fet al temple de Delfos, que "Tot és possible", entre altres motius perquè no tot és possible. Una alternativa que se'ns presenta és la de *Sempre existeix un possible* (en el sentit de possibilitat o d'oportunitat).

Treballar educativament entre allò desitjable i allò possible ens condueix a fer referència a la *dignitat del risc*. Entre allò desitjable i allò possible hi trobem una tènue franja, que sovint es desdibuixa en excés, i que és justament l'espai possible per a les intervencions i els acompanyaments socials. I és en aquest sentit que Reich ens recorda que hem d'acompanyar la persona fins on ella vol... però també una mica més. Perquè si només ens quedem en les possibilitats reals de *l'aquí i ara*, on l'altre és allò que categòricament ens ha vingut donat pels diagnòstics d'altres professionals (malalts mentals, discapacitats, nens en risc, adolescents conflictius, immigrants, delinqüents, toxicòmans, vells, etc.).

Perspectives d'anàlisi respecte a les possibilitats educatives dels contextos i els espais

A partir dels elements que hem analitzat abans, presentarem de forma sistematitzada els aspectes que des del nostre punt de vista determinen el potencial educatiu d'un recurs. La combinació de tots ells ha de permetre tenir una idea clara de les possibilitats educatives de la tasca que es desenvolupa. Alhora, ha de donar pistes respecte de quins són els requisits previs per a treure el màxim rendiment del recurs en qüestió i, finalment, ha d'indicar quin és el lloc que aquest ocupa en una xarxa configurada per múltiples serveis, així com el moment en què pot ser de major utilitat dins de la trajectòria d'una persona o grup que busca la incorporació social. Aquests aspectes els presentarem des de cinc perspectives complementàries que, en realitat, estan en una permanent interacció entre elles.

La perspectiva contextual

En aquesta perspectiva, ens referirem a la necessitat d'identificar el lloc que ocupa un servei en l'entramat de la xarxa de la que forma part. Com ja hem



insistit abans, cada recurs serveix per a treballar uns aspectes dins de la trajectòria d'una persona que s'educa. De vegades, pot semblar que el tipus d'encàrrec o la feina concreta que es fa és *poca cosa*, en relació amb el que semblaria més *profund* o més motivador des d'una perspectiva educativa. Per trobar el sentit de la tasca que es realitza i proposar objectius necessaris però possibles, és indispensable recordar quin és el lloc que s'ocupa en la xarxa i quina és l'aportació que es fa a la trajectòria que s'està traçant amb el concurs d'aquell recurs. És a dir, cal saber veure què és necessari que aportï el recurs en el moment concret que està vivint la persona amb qui es treballa, de manera que tot allò que es faci sigui la base per a un nou impuls. Simultàniament, el recurs ha de poder-se situar dins de la xarxa i de la trajectòria educativa en relació amb allò que realment pot aportar. Per exemple, no es poden plantejar els mateixos objectius, ni han d'estar organitzats de la mateixa manera, un recurs tancat d'assistència obligatòria per a joves infractors que un recurs obert d'assistència voluntària en el medi comunitari.

La perspectiva formal

En aquesta primera perspectiva, es tracta de tenir molt present les característiques del recurs pel que fa a la durada de les accions que fa amb els subjectes, l'amplitud o volum de població que pot abraçar i, finalment, el grau de formalitat o nivell de sistematització i detallisme pel que fa als continguts d'aprenentatge (Pujol, Riberas, Vilar, 2003)⁴.

La combinació d'aquestes tres variables determina el tipus d'objectius i propostes educatives que es poden fer en un recurs. Per exemple, si es vol treballar l'acceptació de la diferència, no és el mateix organitzar la "festa de la diversitat" (que seria de curta durada, abast macrosocial i baixa formalitat), la convivència en un CRAE (llarga durada, abast microsocial, mitja formalitat) o un curs de sensibilització en un barri (curta durada, abast microsocial, alta formalitat). En cadascun d'aquests casos, la forma de treballar i el nivell d'autoexigència pel que fa als resultats finals és clarament diferent. Els diferents recursos han de ser conscients de la forma com poden treballar determinats temes i, fins i tot, si són els més adequats per a treballar-los o cal que els deleguin a altres serveis de la xarxa.

Els diferents recursos han de ser conscients de la forma com poden treballar determinats temes i, fins i tot, si són els més adequats per a treballar-los

La perspectiva estructural

No es pot fer
qualsevol cosa a
qualsevol preu

En aquesta perspectiva, es tracta de prendre consciència dels recursos de què es disposa en un servei (humans i materials, externs i interns) i fer propostes educatives que siguin realistes respecte al que es pot treballar realment amb aquells recursos. Tot i que és obvi, insistirem en la idea que *no es pot fer qualsevol cosa a qualsevol preu* i que *amb uns determinats recursos només es poden fer unes determinades actuacions*. L'assoliment de determinats objectius i l'ús de determinades metodologies de treball no són possibles per sota d'un llindar *crític* a partir del qual s'entra en el terreny de la devaluació de les propostes. Això no treu que es pugui ser *flexible i eficient*, però cal tenir clar quin és el moment a partir del qual ja s'està fent *una altra cosa* diferent al que s'havia dissenyat inicialment (per exemple, no se li pot demanar a un educador-a de presons que desenvolupi la funció tutorial des d'una perspectiva educativa si se li adjudiquen 80 casos).

Un exemple clar el podem trobar en l'aplicació de la Llei Penal Juvenil 5/2000. Aquesta llei contempla un tipus de treball de caràcter educatiu, però és prou conegut que la inexistència dels recursos necessaris posa els professionals en una difícil situació entre el que haurien de fer i allò que realment poden fer (que és diferent del que en teoria pressuposa la llei)⁵. Un segon exemple: se li demana que desenvolupi les funcions de l'educador social en una presó, entre les quals es destaca el seguiment tutorial i li adjudiquen 70 casos. Com es pot veure, allò que es podrà fer distarà molt del que realment seria una funció tutorial.

La perspectiva psicològica

Aquesta perspectiva fa referència a l'anàlisi de les potencialitats del subjecte que s'educa i a l'establiment de propostes realistes perquè aquesta persona pugui tenir èxits. Com dèiem abans, tot i que es confii plenament en la capacitat de progrés del subjecte, les possibilitats de fer avenços educatius (no només en termes absoluts, des d'ell mateix, sinó en termes relatius, respecte a un patró extern) estan determinades entre d'altres, per alguns aspectes de la seva psicoestructura i del seu moment vital. En relació amb aquest moment vital i personal, les accions socials poden tenir, com a mínim, tres grans orientacions possibles:

- Una orientació *compensatòria* que té per objectiu neutralitzar els efectes inhibidors de la privació social o d'una dificultat evolutiva, pel que fa a habilitats que s'haurien de tenir però no es tenen o d'aprenentatges que caldria haver assolit.



- Una orientació *estimuladora* que té per objectiu possibilitar l'aparició d'habilitats, capacitats i aprenentatges que la pressió ambiental provablement impedirà que arribin a aparèixer.
- Una orientació *rehabilitadora* que té per objectiu recuperar habilitats, capacitats i aprenentatges que ja estaven assolides però que estan temporalment o definitivament perdudes.

Aquestes orientacions es donen sempre en totes les accions, només que en cada cas pot predominar-ne una per damunt de les altres. Els equips han de tenir clar que el potencial educatiu del seu servei, així com l'orientació predominant, està determinada per les característiques de la persona que atenen i que no sempre hi ha massa marge de maniobra per a construir accions des d'una altra orientació. Per exemple, no té el mateix potencial educatiu treballar amb infants en un CRAE, treballar amb adults que estan en una clara situació de precarietat social o treballar amb persones grans que tenen Alzheimer; mentre que en el primer cas predominarà una perspectiva estimuladora, per sobre de les altres dues, en el segon cas predominarà una perspectiva compensatòria i en el tercer una perspectiva rehabilitadora.

La perspectiva sociològica

Aquesta perspectiva fa referència a la identificació de la funció social explícita o implícita que s'atorga a un servei. Entrem en un terreny delicat perquè no necessàriament tot allò que es diu explícitament coincideix amb el que implícitament es pensa. Això és especialment rellevant des de la perspectiva de l'educació perquè, com ja hem vist, perquè hi hagi unes actuacions autènticament educatives cal que es donin unes condicions que ho possibilitin. De vegades, les condicions són materials; altres vegades, les condicions són simbòliques i és en aquest terreny simbòlic on es construeixen les atribucions dels serveis.

Un exemple: en la llei penal Juvenil 5/2000 que abans hem indicat, es defineix que la seva funció és sancionadora-educativa. Així, d'entrada, no sembla que hi hagi cap problema, però si s'analitza amb més detall, es pot veure que, a partir d'un cert moment, aquests dos conceptes són incompatibles; hi haurà casos greus on s'haurà d'optar: o se sanciona o es treballa per a la incorporació social (tenint en compte que no hi ha cap sanció que repari el mal fet). Si les administracions fan una elecció explícita, no hi haurà problemes per als professionals, però si l'elecció és implícita, llavors es pot entrar en un terreny

difícil on els professionals hauran de ser conscients que, una cosa és allò que ells pensen que és la seva funció i una altra cosa és el que s'espera del servei on desenvolupen la seva tasca. Sovint, aquesta informació no apareixerà de forma explícita (en alguns moments fins i tot caldrà desconfiar del que és explícit) i s'haurà de buscar *entre línies*. En aquest treball d'identificació de la funció social del servei es pot arribar a descobrir que *les institucions serveixen per al que van ser creades i no tant pel que es diu que serveixen en un discurs actualitzat*⁶.

Aquesta situació crea molts problemes en els equips perquè permanentment estaran avaluats per allò que s'espera d'ells de forma implícita i no tant pel que se'ls demana de forma explícita.

La perspectiva valorativa

Finalment, hi ha un darrer element fonamental que determina les possibilitats educatives. La perspectiva valorativa fa referència a la necessitat de prendre consciència pel que fa a la tendència ideològica de la institució i/o administració que crea un determinat servei.

Tota acció educativa està orientada per valors (dimensió axiològica), de manera que allò que es fa en nom de l'educació està determinat per la interpretació de la realitat que s'està construint des d'alguna perspectiva ideològica.

Conceptes com autonomia i participació, per exemple, seran interpretats de forma molt diferent si es planteja des d'una mirada conservadora que si es fa des d'una mirada crítica.

En aquest punt, és fonamental clarificar quin significat es dóna a determinats conceptes i conèixer l'esperit que hi ha darrere d'una llei, una xarxa, una institució o un recurs, perquè cadascun dels possibles significats obren o inhibeixen possibilitats educatives.



Conclusió

A partir de tot el que hem exposat fins a aquí, insistirem en la idea que els equips han de ser conscients que la qualitat de la seva vida professional passa per la clarificació del potencial de què disposen en el moment de fer una acció educativa. Si coneixen bé aquests límits, també podran ser més rigorosos i això permetrà obtenir millors resultats, la qual cosa serà satisfactòria tant per als professionals com per als destinataris dels serveis.

Els equips han de ser conscients que la qualitat de la seva vida professional passa per la clarificació del potencial de què disposen en el moment de fer una acció educativa

Jesús Vilar

Jordi Planella

Professors de les EUTSES (FPT-URL)

M. del Mar Galceran

Directora de les EUTSES (FPT-URL)

- 1 Els camps d'extermi i la perversió pedagògica dels ideals educatius passats en excés pel sedàs de la política, faran que la *Bildung* passi a ser concebuda com a *Bindung*.
- 2 En aquestes situacions podem trobar-nos amb eufemismes com "control educatiu" per anomenar les immovilitzacions i el tancament en habitacions d'aïllament; també és freqüent anomenar "resposta educativa" una sanció pura i dura. No discutim que s'hagi de controlar o s'hagi de sancionar, però rebutgem que es faci un ús tendencios dels conceptes que amaguen quines són realment les intervencions educatives que s'estan realitzant.
- 3 Jean-François Gómez ha treballat amb profunditat la temàtica dels encàrrecs possibles i d'allò que ja d'entrada té regust d'impossibilitat. A *L'éducateur dans les murs. Témoignage d'un métier impossible* hi fa referència a partir de la seva experiència com educador en un internat per a infants ubicat en un castell, estèticament meravellós, però comunitàriament grotesc. Malgrat la narració de la seva experiència, segurament hem de pensar que l'educació social es mou, inevitablement, entre la forquilla dels desigs i les possibilitats.
- 4 La durada fa referència al temps real d'acció amb les persones que estan en un procés educatiu i parlarem de curt, mig i llarg termini. L'abast del recurs o l'amplitud del context de treball fa referència a la quantitat de població a la qual es desitja arribar o que es veurà afectada pel projecte. En aquest sentit, parlarem d'un abast macrosocial, mesosocial i microsocil. Finalment, el grau de formalitat fa referència a l'especificitat amb la que cal dissenyar el procés d'aprenentatge per tal que el projecte pugui respondre als objectius que s'hagin proposat; parlarem de formalitat baixa, mitja i alta.
- 5 Aquestes situacions generen cercles viciosos de difícil solució. En el cas de la mateixa llei, veiem que, perquè es puguin aplicar mesures educatives alternatives a l'internament cal que les infraccions siguin lleus; si no hi ha equips treballant en el territori fent deteccions i prevenció, llavors aquests casos no es detecten i surten a la llum quan són greus de manera que només es poden aplicar mesures d'internament. Per altra part, les diferents modificacions

que s'han realitzat en aquesta llei han estat per augmentar la seva vessant sancionadora, en comptes d'optimitzar les possibilitats educatives.

- 6 Si vostè és el director o directora d'una institució de protecció o reforma de menors, ningú no li demanarà explicacions pels possibles fracassos dels infants o adolescents en el seu procés d'incorporació social; ni tan sols li demanaran explicacions pel rigor d'allò que s'ha planificat i implementat en el seu recurs. Ara bé, si un dia, una partida de iogurts està en mal estat i tot el grup pateix una gastroenteritis, haurà de respondre moltes preguntes i caldrà que demostrï la qualitat i l'excel·lència del seu servei. El mateix passarà si un dia de festa se li escapa un grup de nois i tenen algun conflicte en el barri. En el primer cas, s'estarà demanant la funció benèfica-assistencial; en el segon, la funció de control.

Bibliografia

Ander-Egg, E. (1991): *Introducción a la planificación*. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.

Deligny, F. (1979), "L'enfant combé", *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 19, 259-265.

Dewey, J. (1997), *Democracia y educación*. Morata. Madrid.

Fustier, P. (1999), *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Dunod. París.

Makarenko, A.S. (1985), *El poema pedagógico*. Akal. Madrid.

Martínez R., E. (1996), *Cachorros de nadie*. Madrid. Popular.

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

Meirieu, P. (2001), *La opción de educar*. Octaedro. Barcelona.

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

Pujol, P.; Riberas, G.; Vilar J. (2003), *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Claret. Barcelona.

Trilla, J. (1986), *La educación informal*. PPU. Barcelona.

Vilar, J. (2001), "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n. 17. (pp. 10-27).