

Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com



Intercanvi



Pere Soler

## Els darrers 25 anys d'educació social

**Resum** Aquest article recorre els últims vint-i-cinc anys de l'educació social a Catalunya. L'objectiu és oferir una breu aproximació al recorregut que s'ha fet en l'àmbit de la legislació que més afecta l'exercici professional d'aquest sector, oferir una mirada general als principals programes i repassar l'evolució i el reconeixement de les diferents figures professionals. Per finalitzar plantejant alguns reptes pendents en l'evolució del discurs de l'educació social.

### Paraules clau

Acció socioeducativa, Educador social, Història de l'educació social, Pedagogia social

### Los últimos 25 años de educación social

*El presente artículo recorre los últimos veinticinco años de la educación social en Cataluña. El objetivo es ofrecer una breve aproximación al recorrido que se ha hecho en el ámbito de la legislación que más afecta al ejercicio profesional de este sector, ofrecer una mirada general a los principales programas y repasar la evolución y el reconocimiento de las distintas figuras profesionales. Para finalizar planteando algunos retos pendientes en la evolución del discurso de la educación social.*

### Palabras clave

*Acción socioeducativa, Educador social, Historia de la educación social, Pedagogía social*

### The last 25 years of social education

*This article recapitulates the last twenty-five years of social education in Catalonia. It aims to offer a short description of the path taken by legislation most affecting professional work in the sector, and to provide a general view of the main programmes, and go over the evolution and recognition of various important roles in the profession. It ends by outlining some of the challenges outstanding in the evolution of social education discourse.*

### Key words

*Social education action, Social educator, History of social education, Social pedagogy*

---

**Autor:** Pere Soler

---

**Títol:** Els darrers 25 anys d'educació social

---

**Referència:** Educació Social, núm. 45, p183 p196.

---

**Adreça professional:** pere.soler@udg.edu

---

# Els darrers 25 anys d'educació social

Pere Soler

Aquesta aportació<sup>1</sup> vol convidar a la reflexió sobre el camí recorregut per l'educació social al llarg dels darrers vint-i-cinc anys, pràcticament des que es comença a parlar de la necessitat d'una formació regulada i d'un camp d'intervenció reconegut per a les diverses figures que ja existien en l'àmbit socioeducatiu.

Malgrat tenir el repte de fer un tractament general i ampli de l'educació social, es reconeix per endavant la dificultat –impossibilitat– de fer una mirada completa i equilibrada d'aquest recorregut, tant per la complexitat del repte, com per les limitacions de l'autor, vinculat en aquest cas al món universitari. És des d'aquesta posició i limitació que es proposa fer una mirada a la configuració i el desplegament de l'educació social en els darrers anys. S'analitzaran breument 5 eixos: la legislació més vinculada, el desplegament de serveis i programes, la formació dels professionals, el reconeixement professional i l'evolució del discurs. Es tracta, doncs, d'una mirada sobre la construcció de l'educació social des de la universitat i com aquesta es relaciona amb les polítiques socials i el mercat laboral. És evident que l'extensió d'aquestes pàgines, així com la posició des de la qual optem per fer aquesta aproximació, requereix d'altres anàlisis més aprofundits i mirades complementàries per aproximar-nos d'una manera correcta als darrers vint-i-cinc anys de l'educació social. La voluntat, però, és contribuir modestament al·l' anàlisi d'aquest recorregut i, en la mesura que pugui, plantejar-ne reptes per al present i el futur.

## El marc legislatiu que es configura

Catalunya ha tingut i té competència plena en els àmbits més afins al sector de l'educació social com ara l'educació, els serveis socials, la cultura, la joventut, els esports, etc. Malgrat la dependència econòmica del Govern Central i la tendència a trobar-nos amb marcs legislatius de caire supraestatal, és just atribuir la major part de la responsabilitat d'aquestes àrees a la política i a les accions que han desenvolupat els diferents governs i administracions catalanes. Cal remarcar, de manera especial, l'important marge d'acció que els governs locals tenen en aquestes diferents àrees de l'educació social. Així, per exemple, en cultura, joventut, afers socials, esports, etc. els municipis tenen legitimitat per crear serveis o gestionar activitats o serveis que no estan suficientment atesos (Llei Reguladora de Bases del Règim Local, Art. 25.1). Això justifica i ens posa en evidència que, malgrat l'intent de fer una valoració general de l'educació social en els darrers anys, hi ha iniciatives puntuals i locals que s'escaparan d'aquesta interpretació més àmplia i global. Malgrat tot, el context polític i econòmic estatal i la situació europea i mundial són cada vegada més presents en la gestió de govern en l'àmbit nacional i en condicionen i limiten les seves

accions i possibilitats de desenvolupament. L'evolució dels governs locals a Catalunya (Vallès i Brugué, 2003) posa en evidència aquesta situació alhora que també ens explica el pas que s'ha fet en aquests anys d'unes polítiques municipals, verticals, jeràrquiques i normatives, a unes polítiques municipals horitzontals, relacionals i interactives. Aquest nou model de govern de proximitat és el que ha donat lloc a la idea de governança com a forma de govern participat amb la ciutadania i que complementa el nou paradigma de la Societat del Benestar en substitució de l'idea anterior d'Estat del Benestar.

## En relació a l'àmbit educatiu

La modificació constant de la legislació del nostre sistema educatiu no ha ajudat massa a aprofundir i desenvolupar correctament cap de les lleis d'educació que hem tingut en els darrers 25 anys<sup>2</sup>. Les diferents lleis han matisat alguns aspectes però no s'han atrevit a formular una aposta clara, ferma i explícita a favor de la inclusió. Per esmentar només alguns reptes encara pendents, continua essent present la doble xarxa de centres per a l'atenció a persones amb discapacitat (la plena inclusió en l'escola ordinària encara està molt lluny), no s'ha resolt amb garanties de qualitat la formació de persones adultes, no es fa una aposta clara per a la coeducació i continua mantenint-se amb fons públics la doble xarxa de centres públics-concertats amb una desigualtat molt gran pel que fa a la població que acullen. Tal com diuen Millán i Subirats (2006) el biaix ideològic, la rigidesa i la homogeneïtat en què predominantment es va anar treballant des del govern dels anys vuitanta i noranta, van generar una manca significativa de capacitat d'adaptació als diferents contextos i necessitats. La darrera legislació arran de la LOE, el Pacte Nacional per l'Educació i la Llei Catalana d'Educació volen compensar aquest dèficit. En aquest sentit s'ha fet un esforç important per vincular més el treball educatiu escolar amb l'entorn social, per exemple, a través dels plans educatius d'entorn o de buscar formes coordinades de treball en xarxa entre els diferents agents educatius i socials. El repte, però, encara és evident.

## En relació a l'àmbit social

S'ha anat a remolc de les necessitats més urgents i inajornables, legislant més amb els desitjos que amb la capacitat o possibilitat de fer complir aquestes lleis. Per això, les lleis han anat en moltes ocasions molt més enllà de les possibilitats o voluntats d'aplicació real d'aquestes normatives<sup>3</sup>. És així com encara continuen essent reptes actuals aspectes tant normativitzats i reclamats com la inserció laboral de persones discapacitades, la supressió de barreres arquitectòniques, l'atenció a moltes persones dependents, etc. Seria injust, però, no reconèixer l'enorme esforç de legislació que s'ha fet en aquest sentit, sobretot en els darrers anys i l'important salt tant quantitatiu com qualitatiu que ha experimentat el nostre país en atenció social en els diferents àmbits i serveis que configuren aquesta xarxa actualment. S'ha de referenciar especialment la Llei 12/2007 de Serveis Socials en la mesura que significa un avenç en la garantia i en la igualtat

S'ha anat a remolc de les necessitats més urgents i inajornables, legislant més amb els desitjos que amb la capacitat o possibilitat de fer complir aquestes lleis

de drets dels ciutadans així com també un reconeixement de les organitzacions del tercer sector. El repte principal d'aquesta llei és justament la universalització de l'accés als serveis socials, al costat d'altres apostes com ara la figura del professional de referència o la descentralització territorial en la gestió. És, en principi, una bona llei per la inclusió social en la mesura que fa una aposta ferma per allunyar-se de l'atenció només en situacions de risc i dependència i prioritza, alhora, les accions preventives i el desenvolupament comunitari.

## En relació a l'àmbit cultural

Probablement aquest sector no requereix l'atenció urgent i primària que tenen àmbits com l'educació o l'atenció social. Almenys aquesta és la percepció que bona part de la societat té i potser per això la legislació en aquest àmbit<sup>4</sup> difícilment genera els debats socials dels altres dos àmbits esmentats. Des de la consideració de la importància que la cultura té en el desenvolupament econòmic i social d'un país (Caride i Meira, 2000; Pose, 2006; Puig, 2006) cal exigir una major atenció a la dimensió cultural per la seva incidència en la qualitat de vida de les persones i les comunitats. Hi ha hagut en aquests darrers vint-i-cinc anys un tractament molt desigual pel que fa a la política cultural dels nostres municipis i, sovint, l'acció en aquest àmbit s'ha vist supeditada a la política cultural d'aparador o a les accions vinculades amb la cultura popular. S'ha descuidat l'important recurs i motor que pot representar la cultura i l'art com a mitjà per transformar les comunitats i les persones (Mayugo, Pérez i Ricart, 2004). Han mancat propostes agosarades en aquesta línia que partissin del treball amb la mateixa comunitat i creguessin que la cultura pot esdevenir el mitjà d'expressió i comunicació popular per donar-se a conèixer, reafirmar-se i, alhora, multiplicar-se i créixer. És cert que hi ha hagut molt bones pràctiques en aquest sentit, però després de vint-i-cinc anys hi ha la sensació que ha mancat suport, espais específics i materials que acompanyessin els projectes realitzats (Ricart i Saurí, 2009).

## El desplegament de serveis i programes socioeducatius

La política econòmica mundial continua sense ser sensible a les necessitats socials, culturals i educatives de molts col·lectius<sup>5</sup>. Encara que a casa nostra les desigualtats i l'exclusió no mostra la cruesa que té en altres indrets, també és present. A la UE, actualment, uns 76 milions de persones es troben per sota el llindar de la pobresa (60% de l'ingrés mitjà d'un país) i 36 milions més, en perill de pobresa. Pel que fa a Catalunya, el 19% de la població catalana està per sota el llindar de la pobresa. La situació econòmica actual encara ha agreujat més aquesta situació i ha afegit noves bosses de pobresa amb un nou perfil de persona desfavorida: aquella que, malgrat tenir treball, no supera el llindar de pobresa. Al mateix temps, un 54% de les dones que viuen a Catalunya serien

pobres si no visquessin en llars amb família (Valls i Brunet, 2009). La població jove és també dels col·lectius més perjudicats en l'actual conjuntura econòmica. En poc més d'un any, el volum de persones menors de 30 anys a l'atur ha augmentat gairebé un 75% (Mari-Klose, 2009).

És evident que la societat canvia i la seva complexitat augmenta. La complexitat social actual arran de la globalització tant econòmica com cultural, el pas de la vida sòlida a la vida líquida (Bauman, 2007), la presència del risc en tots els aspectes de la vida i l'emergència de l'individualisme (Beck, 2003) i el nou protagonisme que va tenint i tindrà la cultura en les noves estructures socials (Castells, 1995; Touranine 2005), ens fan evident la necessitat de revisar l'educació social. Tots aquests canvis que s'estan configurant a diferents nivells afavoreixen una inestabilitat creixent de situacions i de condicions de vida i de treball. Aquesta inestabilitat posa en perill el paper de l'educació com a palanca d'igualació social si no es prenen mesures per garantir-la amb la qualitat suficient, alhora que es compensen els desajustaments que provoquen aquestes desigualtats socials<sup>6</sup>.

Aquesta complexitat creixent fa imprescindible que els governs –especialment els locals- incorporin la participació, la reflexió i l'avaluació en les tasques de govern. El nou estil que suposa la *governança* ha d'aplicar-se fins a les darreres conseqüències cedint el protagonisme, i el poder que s'acordi, als ciutadans en benefici dels resultats. Cal estudiar bé, també, el paper que poden tenir les entitats i els agents d'educació no formal en el marc de les polítiques públiques, especialment de caire educatiu, social i cultural i pensar en fórmules de treball integrat (Palacín i Padrós, 2006).

En l'anàlisi del recorregut d'aquests darrers anys, es percep també un desenvolupament feble dels serveis i programes de prevenció, de desenvolupament comunitari i de democràcia cultural. Predomina els programes de control i contenció per damunt dels programes d'educació, creixement personal i expressió creativa. En aquest sentit P. Figueras (2009) es pregunta quin és l'autèntic sentit d'una animació sociocultural promoguda majoritàriament des de l'Administració Pública, burocratitzada, tecnocratitzada i al servei de la norma. Segurament podríem fer la mateixa reflexió parlant de la figura genèrica de l'educador social. Com es transmet avui des dels diferents programes i serveis que configuren l'àmplia i l'extensa xarxa de l'educació social el potencial transformador, crític i creatiu de l'educació? I encara més, quin ha de ser el protagonisme del sector públic en l'àmbit genèric de l'espai educatiu social?

En el decurs d'aquests vint-i-cinc darrers anys s'han configurat nous àmbits d'acció socioeducativa i el seu reconeixement ha anat acompanyat de noves ocupacions professionals. L'increment de necessitats i demandes a atendre i la resistència per part de l'administració per ampliar els professionals en plantilla, ha fet inevitable la intervenció del sector privat i del tercer sector com agents òptims per a la gestió i l'oferiment de serveis públics en l'àmbit socioeducatiu. El neoliberalisme dominant posa en mans de la iniciativa privada els serveis i programes d'intervenció sociocultural en àmbits com l'oci i el temps lliure, la formació cultural, les pràctiques socioeducatives complementàries al

Es percep també un desenvolupament feble dels serveis i programes de prevenció, de desenvolupament comunitari

sistema escolar i àdhuc la gestió dels serveis d'assistència i intervenció social bàsica. Aquest corrent neoliberal suposa una regressió en la capacitat d'inversió del sector públic que ralentitza la implantació de programes i serveis. Aquesta situació, quan es dona, no sempre té present algunes de les premisses següents:

- La cobertura necessària d'oferta pública de serveis i recursos socioeducatius en tots els àmbits bàsics i necessaris per a una societat inclusiva de veritat i per garantir el principi d'igualtat d'oportunitats.
- La garantia de sistemes de revisió de la qualitat per tal d'assegurar el correcte ús dels fons públics, tant si la gestió la realitza directament l'administració pública com si la gestió és traspasada a empreses privades o al tercer sector.
- El correcte aprofitament de tota la xarxa pública de professionals, recursos, equipaments i mitjans a través de programes de coordinació, transversalitat i traspàs d'informació, sempre pensant en el benefici dels destinataris de l'acció. El treball en xarxa no ha de ser un repte sinó una realitat i una pràctica evident en tots els recursos i serveis públics.

Al llarg d'aquests darrers anys hi ha hagut un progrés significatiu en el reconeixement de determinats drets socials, al mateix temps que aquesta nova sensibilitat anava acompanyada d'un important augment de casos i població a atendre. En aquest sentit podem parlar de l'atenció a la gent gran, l'acollida d'immigrants i la formació de persones adultes, l'acollida de dones maltractades o l'atenció a la infància desemparada, per citar alguns exemples. S'ha progressat en la qualitat i quantitat d'atenció socioeducativa, encara que no sempre amb l'atenció que les necessitats reclamen. S'han duplicat en determinats moments serveis en diferents xarxes o en diferents administracions per manca de coordinació o per interessos partidistes, en comptes de fer un plantejament interinstitucional racional, estratègic i més eficient. Sembla que la trajectòria feta al llarg d'aquests anys ha servit força de lliçó i ara, en bona part de les àrees i àmbits d'intervenció, ja es parla de transversalitat, interinstitucionalitat i de plans estratègics o directors que busquen el compromís a llarg termini més enllà de les anades i vingudes dels partits polítics. No ens podem permetre malbaratar més recursos.

També s'ha pres consciència de les necessitats d'equipaments especialitzats per a determinades prestacions i usos socials, educatius i culturals. Una presa de consciència que encara no és generalitzada i assumida socialment. No hi ha encara un criteri unànimе sobre els equipaments socioculturals que ha de tenir un municipi i, sectors com ara joventut, poden quedar sense espais específics. Sembla que avui no hauríem de justificar la funció social de prevenció, d'estructuració de teixit social i associatiu i de cohesió social que desenvolupen aquests programes i serveis socioculturals.

## La formació inicial i especialitzada

Hi ha hagut importants canvis, pel que fa a la formació en educació social, en els darrers 25 anys. Mentre a mitjan dels anys vuitanta pràcticament no hi havia cap formació específica en l'àmbit de l'educació social regulada i reconeguda



dins el sistema educatiu formal<sup>7</sup>, ara en l'acabament de la primera dècada dels anys dos mil podem dir que això és ben diferent. En l'any 1988 (BOE 304, del 20 de desembre de 1988) el Ministeri d'Educació i Ciència al' empara de la LOGSE va aprovar de forma experimental el mòdul professional d'Activitats Socioculturals. Després d'un període d'experimentació d'aquesta formació professional, el 1995 es van establir els actuals títols de Tècnic Superior en Integració Social i Tècnic Superior en Animació Sociocultural. Títols que han tingut una implantació desigual al llarg del territori.

També durant aquests anys vuitanta es debat la conveniència i l'oportunitat d'una formació acadèmica en l'àmbit de l'educació social a escala d'universitat. La Comissió XV (1987) proposa ja una remodelació dels títols d'educació i les Jornades sobre la Formació d'Educadors i Agents Socioculturals (Barcelona, 1988) posen també en evidència la diversitat de perfils professionals en aquest sector i la necessitat d'ordenar-los. No és fins l'any 1991 que es crea la Diplomatura d'Educació Social després de més de cinc anys d'intens debat en el si de les diferents associacions de professionals de l'educació vinculats al sector social i també d'importantes discussions dins l'àmbit acadèmic i universitari. Amb la creació d'aquesta nova titulació la majoria d'universitats catalanes -i també les espanyoles- ben aviat demana poder oferir la formació d'educador social (Caride, 2006). Els processos per configurar aquests estudis són diferents en cada universitat, però des del sector professional hi ha la sensació que en la majoria dels casos no s'ha fet prou bé, que s'ha perdut coneixement experiencial i que no s'ha tingut prou present una part de la tradició de les antigues escoles d'educadors especialitzats, de manera que s'ha allunyat la formació de les necessitats reals dels diferents àmbits socioeducatius.

Al costat d'aquesta formació que impulsen les universitats cal apuntar l'important tasca formativa que realitzen les diferents associacions professionals en un inici i, posteriorment, els mateixos col·legis professionals, entre ells, especialment el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya i el Col·legi de Pedagogs de Catalunya.

A partir de 2009-2010 la majoria d'universitats de Catalunya ja implanten els nous Graus Universitaris d'acord a les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior. S'aprova la titulació de Grau d'Educació Social al costat del Grau de Pedagogia. Psicopedagogia no apareix com a titulació de grau. Aquest nou escenari comporta intensos i vius debats a l'hora de definir els perfils d'aquestes dues noves titulacions amb tradicions i trajectòries ben diferents, però amb una important coincidència de perfils professionals.

Ja en els inicis de l'entrada de l'educació social a la universitat es reclamaven perfils concrets i especialitzats en l'àmbit socioeducatiu, en comptes d'una figura amb una formació generalista, comprensiva i capacitada per a l'exercici educatiu en l'àmbit social, sense cap preparació específica en els diversos àmbits concrets de treball. Avui constatem que en la formació professional es distingeixen dos perfils diferenciats segons s'opti per la integració social o l'animació sociocultural i, en canvi, en l'àmbit universitari existeixen dues figures de graduat (en educació social i en pedagogia) que no es corresponen

Des del sector professional hi ha la sensació que en la majoria dels casos no s'ha fet prou bé, que s'ha perdut coneixement experiencial

amb aquests perfils de formació professional. Mentre el nivell de titulació d'aquestes figures universitàries era diferent (diplomats uns i llicenciats els altres) la necessitat de definició i delimitació professional potser no era tant evident. Ara, però, al ser les dues titulacions dos graus universitaris impartits des de les mateixes facultats i departaments, es fa urgent una diferenciació que sembla que no és fàcil.

Malgrat que, com a disciplines científiques, poden ocupar espais epistemològics diferents (Essomba, 2009) veig difícil argumentar, avui per avui, àmbits d'intervenció diferenciats. Un dels darrers llibres que ha sortit definint l'espai d'intervenció del pedagog i mostrant àmbits de treball d'aquest *professional de l'educació i la cultura* (Besalú i Feu, 2009), fa evident la coincidència amb els àmbits d'intervenció dels actuals educadors i educadores socials. L'element diferenciador era fins avui la categoria laboral, aspecte que desapareix actualment al passar a ser graus els dos.

De forma simple es pot dir que l'educació social és la pràctica educativa en l'àmbit social i que la pedagogia social és la disciplina que estudia l'educació social. Així, l'educació social seria entesa com la disciplina descriptiva, explicativa, i interpretativa (cultural o hermenèutica) de tots els fenòmens de tipus educatiu que estan relacionats amb la sociabilitat i els processos de socialització de les persones i grups. Mentre que la pedagogia social tractaria els mateixos objectes d'estudi –els fenòmens educatius i de formació relacionats amb allò social–, també des d'una perspectiva descriptiva, explicativa i interpretativa, però ara es tractaria d'una disciplina normativa, que vol orientar i guiar les pràctiques socioeducatives. És a dir, *“aquellos que las diferencia de manera clara es la dimensión normativa: la educación social se centra en los hechos socioeducativos; la pedagogia social elabora las normas que han de orientar el desarrollo de aquellos hechos socioeducativos”* (Úcar, 2006: 241).

No hi ha una opinió conjunta que satisfaci als diferents sectors implicats en l'educació social: col·lectiu professional, col·lectiu acadèmic i col·lectiu d'ocupadors

Des d'aquesta perspectiva, quin és el perfil professional que dona identitat a cada un d'aquests nous titulats? Està clar que la dimensió pedagògica és imprescindible en la formació dels educadors i que aquesta disciplina ha de ser present en la formació d'aquests graduats. D'altra banda, el sector és prou ampli i heterogeni com per donar cabuda a dos professionals, tal com s'ha fet en l'àmbit de la formació professional. Cal, però, posar-nos d'acord i establir un mínim consens a nivell de discursos, a nivell pràctic i formatiu<sup>8</sup>.

Com a valoració de la formació fins avui podem dir que no hi ha una opinió conjunta que satisfaci als diferents sectors implicats en l'educació social: col·lectiu professional, col·lectiu acadèmic i col·lectiu d'ocupadors. La crítica majoritària és la manca de formació específica en els diferents serveis i programes que han de treballar els professionals de l'educació social. En canvi, des de l'àmbit acadèmic es fa palès el perill d'una excessiva formació tecnològica en detriment d'una formació política i social més sòlida, que garanteixi uns professionals amb capacitat d'anàlisi crítica i de construcció d'un discurs transformador (Soler, 2008).

## El reconeixement professional del sector socioeducatiu

Els professionals de l'acció socioeducativa han demostrat un dinamisme important fent visibles els diferents col·lectius i àmbits d'intervenció amb una clara voluntat de reconeixement professional de la seva tasca. Amb caire il·lustratiu i sense cap afany de recollir tots els col·lectius i canvis que hi ha hagut en aquest sector, es presenta la següent taula 1 que recull alguns dels principals col·lectius professionals que han anat configurant i construint l'evolució de l'educació social durant aquests darrers anys. Al marge dels col·lectius referenciats es podrien afegir altres associacions i entitats d'educació de persones adultes, gent gran, mediadors, orientadors, etc. L'objectiu és, només, il·lustrar el dinamisme i la diversitat del sector.

**Taula 1.** Evolució d'alguns col·lectius de professionals de l'acció socioeducativa a Catalunya

Any	Creació
1983	Associació d'Educació de Persones Adultes (AEPA)
1984	Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya (APEEC)
1984	Associació Professional d'Animadors Socioculturals de Catalunya (APASC)
1991	Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya (APESC) 1991 Associació Professional d'Animadors Socioculturals de Catalunya (ASC).
1992	Associació Catalana de Pedagogs (ACP)
1992	Associació de Ludotecàriess/is i Ludoteques de Catalunya Atzar.
1993	Associació de Postgraduats/ades en Gestió Cultural de Catalunya
1996	Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)
1996	Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya (APGCC) 2002 Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC)
2003	Associació d'Animadors Socioculturals de Catalunya (AASCC)
2004	Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ)
2008	Associació Professional de Tècnics en Integració Social de Catalunya (TISOC)
2010	Coordinadora per a l'Animació Sociocultural de Catalunya (CASC_CAT)

Les associacions i els col·legis professionals han fet un esforç per organitzar-se i per donar visibilitat als diferents col·lectius professionals de l'educació social. Aquest és el cas dels cinc congressos estatals de l'educador social, organitzats cada tres anys a partir de 1995. Malgrat la intensa i important evolució formativa que ha tingut aquest sector al llarg d'aquests anys, no es

pot dir que el reconeixement professional de les diferents figures socioeducatives hagi experimentat un progrés equivalent.

Al llarg d'aquests anys el CEESC ha integrat molts perfils professionals diferents però hi ha col·lectius que han volgut mantenir les seves associacions professionals sectorials per preservar la seva identitat o perquè no s'identifiquen plenament amb la figura de l'educador social<sup>9</sup>.

Val la pena esmentar també els dos *Convenis Col·lectius del Sector del Lleure Educatiu i Sociocultural de Catalunya* (2005–2007 i 2008–2010) que se signen en aquests darrers anys amb l'objectiu de regular els operadors que es dediquen a la gestió del temps lliure de les persones, en tot l'espectre d'edats que comprèn el desenvolupament de la vida social i també perquè –tal com diu el preàmbul del primer conveni– “els cànons de lleialtat i professionalització del sector requereixen, així mateix, un instrument que moderi la competència i dignifiqui a tots els i les professionals que es troben implicats”.

Amb aquest ràpid i incomplet repàs als diferents col·lectius professionals que han protagonitzat l'evolució de l'educació social en els darrers anys a Catalunya, s'intueix la complexitat del sector i la dificultat per articular un cos professional ordenat, clar i de fàcil visibilitat a nivell social. El reconeixement professional, doncs, pateix les conseqüències d'una manifesta desestructuració entre les diferents perfils professionals i una important falta de correspondència entre formacions, perfils professionals i ocupacions, de manera que la formació no es correspon amb la diversitat de perfils professionals existents i menys encara amb les diferents ocupacions que el mercat i la societat està disposada a contractar. Hi ha importants desajustaments entre les formacions que es reben i el reconeixement professional que aquests educadors i educadores acaben tenint, de manera que una part molt important dels contractes s'acaben fent per sota dels nivells acadèmics assolits i que es requeririen per a les funcions que s'encarreguen. El mercat de treball s'aprofita dels coneixements d'aquests professionals però, avui per avui, no està disposat a fer els contractes laborals equivalents.

A escala universitària podríem parlar en els mateixos termes. Segons l'estudi de Fullana i Pallisera (2008), l'espai socioeducatiu mostra un excel·lent potencial ocupacional per als diplomats en educació social. Ara bé, el reconeixement social d'aquests professionals no ha millorat substancialment al llarg dels darrers anys. Les causes són diverses i entre elles s'apunten les males condicions laborals de molts educadors i educadores socials, amb treballs a temps parcial, contractes precaris i poca estabilitat<sup>10</sup>, o la mobilitat laboral, el nivell d'estudis no universitari exigint per accedir als llocs de treball (a més d'un terç dels educadors i educadores), la dedicació preferent a l'atenció directa en el treball educatiu i, la generalització de la tendència a la contractació de serveis externs per part de l'administració, amb la consegüent precarització d'aquestes funcions educatives. Pel que fa als llicenciats en pedagogia, l'estudi de Marquès (1998) demostrava també que de més de 100 alumnes de pedagogia llicenciats en els dos darrers cursos, només a un 15% se'ls havia demanat la titulació de llicenciat per exercir la feina que estaven fent.

Els col·legis i les associacions professionals existents demostren també el desordre del sector i la multiplicitat de fronts i interessos coincidents des d'aquestes diferents organitzacions. No sembla que aquestes estructures siguin avui les encertades si tenim en compte la situació dels diferents professionals de l'acció socioeducativa i la participació amb la que compten aquestes entitats. Sigui com sigui, per al creixement de la professió i per a la millora qualitativa de la tasca dels professionals de l'educació social, cal establir més relació, comunicació i treball en xarxa amb els professionals de les diferents disciplines (pràctics, teòrics i investigadors) de l'àmbit educatiu, social i cultural. Fa falta més col·laboració entre els diferents professionals de l'educació i entre aquests i els agents empresarials i socials.

## L'evolució del discurs

El discurs sobre l'educació social al llarg d'aquests anys s'ha multiplicat i diversificat molt. L'entrada d'aquest àmbit a la universitat, l'aparició de revistes especialitzades, la creació de col·legis i associacions professionals, etc. hi ha ajudat molt. D'aquesta manera s'ha anat configurant un cos de coneixements i pràctiques que, malgrat tot, no deixa de fer evident la falta de sintonia i connexió amb la pedagogia social més acadèmica. Caldrà resoldre aviat aquesta situació, ara ja de manera inajornable, amb l'existència dels graus en educació social i en pedagogia.

Pel que fa als discursos teòrics, conceptuals i acadèmics sobre l'educació social, hi ha molts debats oberts sobre qüestions essencials relatives a la funció i a la identitat d'aquests professionals. A títol d'exemple, la qüestió relativa a quina ha de ser la funció prioritària que ha de definir l'educació social. La funció de control, contenció, davant de situacions diverses per tal de garantir un determinat ordre i model social o, per contra, la funció, creativa, transformadora i crítica que creu en la capacitat de canvi i progrés de les persones a partir del desenvolupament de les seves capacitats amb un entorn adequat. Intuïm que no predominen els encàrrecs i serveis des d'aquest segon discurs, malgrat estem convençuts que és el discurs idoni per treballar cap a una societat inclusiva de veritat. Part d'aquest debat ha sorgit també arran dels conceptes "acció educativa" i "intervenció educativa". Darrerament, des de determinats sectors, s'ha insistit en substituir el concepte d'intervenció educativa pel d'acció educativa. La intervenció té unes connotacions de procés dirigit, imposició i control que no són presents necessàriament si parlem d'acció i que suggereixen, en aquest segon terme, un treball potser en un pla de més igualtat. Ara bé, a la pràctica moltes de les ocupacions en educació social no es corresponen amb aquests escenaris desitjats, i la funció prioritària és justament una intervenció per dirigir, reconduir o contenir. De fet, es pot establir des de l'òptica professional una relació educativa en un pla realment d'igualtat en tots els sentits? Es correspon aquest discurs sobre l'educació social amb el que la societat reclama a la pràctica? Com es tradueix la societat inclusiva i el dret a la ciutadania activa, participativa, quan es treballa amb molts dels col·lectius exclosos dels drets més bàsics, fins i tot de ser considerats ciutadans?

S'ha anat configurant un cos de coneixements i pràctiques que no deixa de fer evident la falta de sintonia i connexió amb la pedagogia social més acadèmica

Cal recordar que una determinada formació de nivell no només ha de formar professionals que encaixin amb les demandes del mercat laboral del moment i del sistema dominant. Cal exigir també el deure de formar professionals amb capacitat crítica i d'anàlisi global, capaços de qüestionar models, sistemes i polítiques, i formular propostes o orientacions alternatives. Encara que tot això no sigui el que més reclama el mercat laboral actual per la incomoditat que poden suposar i pel poc encaix en el sistema polític i social establert, poc acostumat a les crítiques i no gaire disposat als canvis profunds.

Cal que els professionals d'aquest sector fem més evident la importància i les implicacions que comporta una política feble en l'àmbit socioeducatiu. Els drets fonamentals han de prevaldre per sobre el drets de mercat i per això és necessari prioritzar una política social per sobre de la política econòmica. Encara que en moltes ocasions això sigui anar contra corrent i contra els interessos del *sistema* dominant. Ens cal recordar constantment que el futur no és un lloc on anem, sinó que és allò que estem creant, i els seus camins canvien tant al qui els fa com als qui els reben.

Pere Soler

Professor titular de la Facultat d'Educació i Psicologia.  
Departament de Pedagogia  
Universitat de Girona

## Bibliografia

- ANECA (2005), *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vol. I. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA. Madrid
- Bauman, Z.** (2007), *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia. Barcelona.
- Beck, U.** (2003), *What is globalization?*. Polity Press. Cambridge.
- Besalú, X; Feu, J.** (coord. i eds) (2009), *Pedagogia: professionals de l'educació i la cultura*. CCG Edicions. Girona.
- Caride, J. A.** (2006), El Grado en Educación Social: marco y características generales. *El título de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat*. 22-23 de juny, Universitat de les Illes Balears.
- Caride, J. A; Meira, P.A** (2000), "La educación social en las Políticas Culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural". A Caride, J. A (2000). *Educación Social y Políticas Culturales*. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 19-42.
- Castells, M.** (1995), *La ciudad informacional. Tencologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza-Editorial. Madrid.
- Essomba, M. A.** (2009); Prefaci. A **Besalú, X; Feu, J.** (coord. i eds) (2009). *Pedagogia: professionals de l'educació i la cultura*. CCG Edicions. Girona.
- Figueras, P.** (2009), *10 Anys del cicle formatiu d'animació sociocultural: Els*

*tècnics superiors en animació sociocultural al mercat de treball de Catalunya*, tesi doctoral inèdita, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat de Barcelona.

**Fullana, J.; Pallisera, M.** (Coord.) (2008), *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Universitat de Girona.

**Mari-Klose, P.** (dir.) (2009). *Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009*. Fundació Caixa de Catalunya. Barcelona.

**Marquès, S.** (coord.) (1998), *Estudi de la inserció sociolaboral dels diplomats en Educació Social i dels llicenciats en Pedagogia, graduats a la UdG*. Departament de Pedagogia, document inèdit. Girona.

**Mayugo, C; Pérez, X; Ricart, X.** (2004), *Joves, creació i comunitat*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

**Millán, T.; Subirats, J.** (2006), "Poders públics i agents socials. Compartint responsabilitats en educació", a Subirats, J. i Albaigés, B. (coord.). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*, Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

**Navarro, C.** (2000), "El procés d'inserció laboral del'educador social a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc". *Revista de Educación Social (RES)*, 15, 10-31.

**Palacín, I.; Padrós, M.** (2006), "El treball integrat des de la perspectiva dels agents d'educació no formal", a Subirats, J. i Albaigés, B. (coord.). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

**Pose, H. M.** (2006), *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Graó. Barcelona

**Puig, T.** (2006), "La responsabilidad social en la cultura agotadas las politicas culturales". A *Revista de Estudios de Ocio: Políticas de Ocio*, 30, 67-71.

**Ricart, M; Saurí, E.** (2009), *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Edicions del Serbal. Barcelona.

**Soler, P.** (2008), "Una didàctica crítica per a l'educació de persones adultes a través de l'animació sociocultural". *Quaderns d'Educació Contínua*, 19, 25-46.

**Touraine, A.** (2005), *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós. Barcelona.

**Úcar, X.** (2006), "El porqué y el para qué de la pedagogía social. Intervención socioeducativa y vida social". A Planella, J; Vilar, J. (coords). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Editorial UOC. 233-270. Barcelona.

**Vallès, J. M; Brugué, Q.** (2003). *Polítics locals: preparant el futur*. Ed. Mediterrània. Barcelona.

**Valls, F; Brunet, I.** (2009), *Nova pobresa i exclusió social per raó de gènere*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

---

1 Una primera versió d'aquest material va servir de base per a la ponència que va realitzar-se en el *I Congrés Català d'Educació Social* amb el títol "Cap a una societat inclusiva: els darrers 25 anys de l'educació social" que es va realitzar a Vic els dies 26 i 27 de novembre de 2009.

2 Les més significatives són: LODE (Llei Orgànica 8/1985 Reguladora del Dret a l'Educació) la qual defineix la participació en els òrgans de gestió de l'educació pública. La LOGSE (Llei Orgànica 1/1990 d'Ordenació General del Sistema Educatiu) la qual, entre altres aspectes, estableix la possibilitat que els municipis utilitzin els centres educatius fora de l'horari lectiu. Aposta fortament per un sistema comprensiu, però el

sistema establert amb diferents xarxes escolars fa que l'escola pública assumeixi la majoria dels alumnes amb dificultats, sobretot de tipus social. La Llei 3/1991 de formació d'adults, on es defineixen els plans locals d'educació d'adults i es concreta la gestió de serveis de formació. El Pacte Nacional per a l'Educació (2006) on es parla de programes de transició al treball i dels Plans Educatius d'Entorn, entre molts altres temes. La LOE (Llei Orgànica 2/2006 d'Educació). Entre altres aspectes, facilita l'accés i ús dels centres educatius a les biblioteques municipals, etc. Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats, modificada per la Llei Orgànica 4/2007, de 12 de abril. I, finalment, la LEC (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació).

- 3 Algunes de les referències legislatives més significatives poden ser: La LISMI -Llei 13/1982 del 7 d'abril, la Llei 20/1990 de promoció de l'accessibilitat i supressió de barreres arquitectòniques, la Llei 38/1991 d'instal·lacions per a infants i joves, la Llei 7/1997 d'associacions, la Llei 26/2001 de cooperació al desenvolupament, la Llei 39/2006 de promoció de l'autonomia personal i atenció a les persones en situació de dependència o la Llei 12/2007 de serveis socials, per citar-ne algunes.
- 4 Per esmentar algunes de les lleis d'aquests anys: Llei 17/1990 que regula els museus de Catalunya, Llei 2/1993 de foment i protecció de la cultura popular i tradicional i de l'associacionisme cultural, Llei 9/1993 que regula el patrimoni cultural català, Llei 4/1993 del sistema bibliotecari de Catalunya o la Llei 6/2008 del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts de Catalunya, entre altres.
- 5 Es constata que a nivell mundial les ciutats no s'estan beneficiant d'un creixement econòmic proporcional ni de mesures retributives eficaces per alleugerir la pobresa. Segons Mans Unides actualment una sisena part de la humanitat passa gana i molts d'ells estan en perill de mort imminent, tot i que la humanitat està produint un 10% més dels aliments necessaris per atendre tota la població mundial. Ja hi ha 1.500 milions de persones vivint en condicions de pobresa extrema. Gairebé 100 milions de persones més que l'any passat. Malgrat el progrés econòmic i cultural que es dona en els països més desenvolupats, per exemple, un terç de les dones de tot el món no té llar o viuen en condicions inadequades.
- 6 Com exemple, un 70% dels alumnes que des de 1997 van cursar programes de garantia social provenen d'entorns socioculturals baixos i només un 15% d'entorns socioculturals de nivell mig o alt. (Millan i Subirats, 2006). Trobaríem altres dades d'aquest estil que ens fan evident la desigualtat real que existeix en la nostra societat i que dificulten la igualtat d'oportunitats educatives.
- 7 Es diu pràcticament, perquè existia la figura de pedagog i en algunes universitats ja s'apostava per l'orientació - especialització en l'àmbit social (pedagogia social). Al marge d'aquest llicenciat en l'àmbit educatiu, només podem parlar de l'assistent social (actualment treballador social) amb una formació de diplomatura, però al marge del perfil educatiu.
- 8 Sembla que algunes veus volen atribuir al grau de pedagogia un perfil de planificació, direcció i supervisió, tal com apunta l'ANECA (2005) en el *Llibre Blanc* d'aquestes dues titulacions. Crec que aquesta no és una bona opció i que aquestes competències serien més pròpies d'una formació posterior a nivell de màster.
- 9 Aquest és el cas, per exemple, de l'Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya, de l'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut o de l'Associació de Ludotecaris i Ludotecàries de Catalunya Atzar, per citar-ne alguns.
- 10 S'apunta la possibilitat que els sectors amb més educadors socials contractats (infància i joventut, i atenció a persones discapacitades) siguin avui sectors amb la majoria de serveis privats, alhora que hi pot haver hagut una precarització del sector d'atenció a la infància. Aquesta idea d'un mercat dual d'educadors i amb un col·lectiu amb tendència a la desvalorització professional ja va apuntar-la C. Navarro (2000).