

Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona



FUNDACIÓ SERVEI GIRONÍ
DE PEDAGOGIA SOCIAL

**MISCEL·LÀNIA DE L'ESCOLA
D'EDUCADORS ESPECIALITZATS
DE GIRONA**

ÍNDEX

Presentació.....	11
-------------------------	-----------

1. Trets de la nostra història.....	15
—Dels actors anònims.....	Alfons Martinell i Sempere
—Guardeu la clau.....	Dolors Garriga i Jiménez
—Tan lluny, tan a prop; Hain urruti, hain hurbil; Tan lejos, tan cerca.....	Juan Carlos Martínez Itumendi
—Pinzellades de la meva col·laboració amb l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona, com a coordinador de Grups de sensibilització.....	Joan Palet i Martí
—Entorn del futur educador.....	Salomó Marquès i Sureda
—Per què anem a aprendre?.....	Rosa Cuyàs i Sol

2. Conceptualitzar un fet complex però necessari.....	45
—Entorn del social.....	Marià Casadevall i Parerols
—Política social y cambio cultural.....	Óscar Rebollo i Izquierdo
—Freud, l'educador social i la vida quotidiana.....	Margarita Pascual
—La introducció a la psicopatologia.....	Imma Masip i Amorós
—La post-educació, un acte creatiu. L'Escola d'educadors, un acte creatiu....	Manel Palahí i Fàbregas
—L'Educador Social i Treball Social en la col·lectivitat.....	Amadeu Mora i Duran
—Educador especialitzat-educador social.....	Antoni Julià i Bosch
—El Dret en la formació dels educadors.....	Antoni Vilà i Mancebo
—La psicomotricitat és una eina de treball?.	Carme Jornet i Guinart

3. Aprendre ensenyant.....	93
—Les coses no són perquè sí!.....	M. Àngels Domènech i Pou María Domingo i Manero
—Formar-me per formar.....	Esther Ferrero i Bosch
—Bé, fou d'una manera.....	Teresa Castanys i Jarque
—L'educació social, un aprenentatge docent.....	Raimon Bonal i Carbonell
—Records.....	Mariàngels vila i Plantalech
—Impressions de la meva col·laboració amb l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona.....	Glòria Serra i Dorca

Redacció: Equip de Formació de l'Escola d'Educadors Especialitzats

CordinaciÓ: Antoni Julià i Bosch

Composició: Casas
Minali, 8, 1r. -17004 Girona
Tel. 21 60 66

Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social
Pça. Luís Companys, 12 -17003 Girona
Tels. (9) 72 - 21 30 50 / 21 32 37
Fax. (9) 72 - 21 37 17

Juny de 1995
ISBN: 84-86 837-44-B
Dipòsit Legal: Gi-1930/94

- Carta a l'equip de formació..... José de la Rosa Casado
- Un aprenentatge essencial i ple..... Cesca Ballart i Capdevila

4. Agraïments..... 113

- Melodia..... Enric González i Buch
Mercè Perich i Perramon
Mariàngels Vila i Plantalech
- Ja que em brindeu... .. Marta Puig i Pedragosa
- Voldria..... Valentí Casanovas i Maylin
- Miscel·lània..... Antonio Maroñas i Maroñas
- Ha estat bé..... Teia Fàbrega i Pairó
Roser Ginabreda i Sala
Pepi Orriols i Santanach
- Batalletes..... Ramon de la Cueva i Parera
Fina Espinosa i Rodríguez
Pere Figueres i Capdevila
Josep Roig i Miret

5. Altres records..... 129

- L'escola taller, una experiència educativa.. Josep Manel Sebastià
- Va començar fa vint-i-cinc anys..... Pep Duran i Oller

6. Parlaments en l'Acte de Clausura de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona..... 135

- Presentació de l'acte..... Antoni Julià i Bosch
- Benvinguda..... Josep Ribera i Frontera
- Ser educador avui a Europa..... Jack Palau
- Úlimes paraules..... Pere Figueres i Capdevila
- Parlament del rector de la
Universitat de Girona..... Josep M. Nadal i Farreras

PRESENTACIÓ

No en teníem cap dubte. Acabar el Projecte de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona volia dir, entre moltes altres coses, deixar publicats alguns dels aspectes més significatius que han marcat, que han donat genuïnitat, a aquest projecte.

La publicació de la "Memòria de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona"(1) era imprescindible per donar compte tant del recorregut històric, legal i formatiu com dels seus actors, però la finalitat mateixa d'aquell document impossibilitava traspasar d'altres aspectes més difícilment quantificables, en estar lligats a percepcions més difuses i sovint articulades als aspectes emocionals que la participació en aquest projecte ens ha fet moure.

La idea de la Miscel·lània és la de recollir en una publicació el pensament, el concepte, la percepció més important que la participació en el projecte formatiu de l'Escola d'Educadors desperta en el moment de realitzar aquesta col·laboració escrita, amb la finalitat que ens serveixi com a record —als que hi hem participat— i també per ensenyar aspectes d'una experiència educativa que comença amb l'impuls d'uns professionals preocupats per un problema al qual no es dóna resposta i s'acaba quan aquesta resposta prové del lloc que pertoca, amb la satisfacció que aquest fet produeix.

Per això es convida totes aquelles persones que han participat en el projecte Escola d'Educadors Especialitzats a col·laborar-hi: alumnes, col·laboradors, professors i gestors. Tothom pot escriure-hi aquell aspecte que li sembli més significatiu. L'estructura d'una miscel·lània està feta per la varietat, i variats han estat els articles que s'hi han escrit.

A l'hora d'ordenar-los ens van sortir diferents criteris, però, tot i la dificultat que representa, hem adoptat un criteri temàtic, agrupant els articles en diferents capítols. El primer fa referència a la història en la qual s'ha mogut el projecte, des de la perspectiva d'alguns fets cronològicament ordenats, però sobretot situant-se en relació amb d'altres experiències formatives passades o presents, i alertant sobre possibles perills que l'experiència ha fet conèixer als seus autors. Un altre és referit a alguns conceptes manejats durant la formació, on la recentment creada Diplomatura en Educació Social permet la reflexió

sobre el que possibilita i/o determina la paraula "social" després de la d'"educació". El capítol més abundant és aquell en què els autors es posicionen davant el fet d'aprendre, fet indissociable de qui ensenya, tant en relació als alumnes com als qui fan la docència. Si concebem la formació d'educadors com una tasca d'ajuda per realitzar una feina dura de suportar, no ens pot estranyar que en aquesta publicació s'hi trobi un capítol dedicat als agraïments per la tasca que l'escola ha dut a terme. En l'últim apartat, hi hem inclòs aquells articles que tenen a veure amb experiències pròximes a l'Escola i que aquesta ha suggerit als seus autors en forma de records.

Potser ens hauria agradat que el contingut dels textos fos més teòric, ja que a l'Educació Social li falta acabar d'afinar el cos conceptual, de difícil exposició i amb límits que es van movent a mesura que la professió pren cos. Aquest desig té a veure amb la pretensió que la feina feta deixi rastre. En canvi, ens ha sortit un document on, en el conjunt d'articles, prevalen els aspectes emocionals.

Però (i amb aquesta pregunta exposem un desig), el fet que es puguin manifestar aquests aspectes, i puguin ser recollits en una publicació, no està, justament, en la línia de fer una aportació conceptual a l'Educació Social?

Antoni Julià i Bosch
Comissionat per a la finalització del
Projecte Escola d'Educadors Especialitzats

Girona, 30 de juny de 1994

(1) "Memòria de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona". Coedició Ajuntament de Girona i Fundació SER.GI. Número 5. Col·lecció Acció-Investigació en Política Social. Juny de 1994.

DELS ACTORS ANÒNIMS

Dues petites històries al voltant de l'Escola d'Educadors

De les institucions i projectes es recull i es publica, generalment, una història oficial de la seva acció i dels seus dirigents. S'obliden amb facilitat algunes de les persones que, sense ser dirigents, han intervingut i influenciat en un moment donat. Aquestes dades normalment són conegudes en la memòria oral de les persones que han estat "actors" i en alguns documents escrits que es puguin deixar. Poques vegades expliquem el procés real, no formal, de l'existència d'una institució, i menys les idees, opcions i fantasies que els seus promotors tenien quan la van crear. O el que podria ser l'actualitat si en alguns moments històrics els fets s'haguessin dirigit cap a d'altres opcions.

És en aquest sentit que vull escriure dues petites històries reals dels antecedents i del context on neix la idea de la creació d'una Escola d'Educadors Especialitzats a Girona, on uns anònims protagonistes conreen les condicions favorables per desenvolupar un projecte formatiu específic.

1.- Girona, al costat del moviment social per al tancament dels centres asilars

Els anys seixanta, a Catalunya, els pares dels disminuïts van protagonitzar un moviment associatiu i reivindicatiu molt important, denunciant la manca d'atenció dels organismes públics envers aquests ciutadans. Dirigits per un col·lectiu de pares de classe mitjana i benestant, van aconseguir crear un estat d'opinió sobre la manca de recursos públics per als disminuïts, i la creació dels primers serveis: escoles, tallers, residències, etc.

Més tard, en els anys setanta, s'inicia un procés-moviment de renovació i denúncia dels centres de protecció de menors i beneficència pública, que s'expressa en forma de conflictes institucionals dirigits per educadors. Una característica d'aquesta problemàtica és la manca d'un col·lectiu de pares mobilitzat. La marginació i els greus problemes familiars generen una situació de

certa indefensió. Els "sense paraula" no poden expressar les seves reclamacions, i cal que des de la institució es comenci la feina de donar a conèixer a la societat la realitat d'una injustícia clamorosa.

En aquest marc es generen els conflictes a les institucions de Wad-Ras, de Barcelona, la Residència Albada, de Sabadell, l'Institut R. Albó, de Mollet, la Colònia Agrícola S.M. del Vallès, de Lliçà d'Avall, les Aldeas SOS, de Sant Feliu de Codines, etc. Tots ells per intents de renovació pedagògica per part d'equips d'educadors, que en la majoria dels casos es resolen amb el resultat d'acomiadament laboral del personal. L'administració i el mateix sistema es manifesten reacis al canvi i, sobretot, a l'evidència de la penosa realitat del funcionament intern de les seves institucions. Malgrat la seva coincidència en el temps, els diferents conflictes institucionals no representen un moviment organitzat, sinó que són conseqüència d'un procés de renovació utilitzant el marc teòric de la psicoteràpia i la pedagogia institucional.

El resultat d'aquests conflictes es manifesta en l'evolució de les idees, a casa nostra, i en la projecció en els mitjans de comunicació de la greu situació dels centres de protecció a la infància a Catalunya.

A Girona no es dona cap situació d'aquesta mena, perquè la Junta de Protecció i el Tribunal Tutelar de Menors no tenen cap centre propi. Només hi ha els intents de renovació voluntarista iniciats per mossèn J. Busquets a la Llar Infantil.

El centre de les demandes de canvi és a la ciutat de Barcelona i a les poblacions de la seva àrea metropolitana, que han acollit el gruix de la immigració sense recursos ni serveis socials. En aquest context, i com a fruit d'una demanda del moviment associatiu veïnal, l'Ajuntament de Barcelona pren la decisió de fer un canvi significatiu en els seus asils infantils. L'any 1977 encarrega al Centre de Formació d'Educadors Especialitzats adscrit a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona la reorganització dels "Tres Hogares de Aprendizaje" de què disposava a la Zona Franca i al Tibidabo. D'aquesta manera s'inicia el primer projecte de tancament dels asils i la creació dels Col·lectius Infantils de l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta organització es fonamenta en un treball

sectoritzat i en una ruptura total amb el sistema d'internat, asil, etc.

L'any 1977, mentre treballava en aquest projecte, em va venir a veure Xavier Rusalleda, un universitari de Cassà de la Selva preocupat per aquests temes, amb el projecte de constituir una comunitat d'acolliment alternativa a la gran institució de la Llar Infantil de la Diputació de Girona. Li vaig comentar que per portar a terme una acció d'aquest tipus calia constituir una entitat jurídica i cercar la col·laboració de diferents persones i professionals de Girona relacionats amb el tema i que poguessin donar suport a un projecte com aquell.

Al principi de 1978 es constitueix una associació, anomenada Servei Gironí de Pedagogia Social (SER.GI), promoguda per diferents persones preocupades pel tema (2) procedents de diverses institucions i sectors de la vida social gironina.

L'objectiu principal de la institució se centra, en una primera etapa, a difondre noves idees sobre el tractament de la marginació i, principalment, a donar suport legal i econòmic a la Comunitat rural d'acolliment Les Tremoledes, de la Vall de Bianya.

Aquest és el primer projecte de desasilament que es planteja a les comarques de Girona. Es fonamenta en les experiències franceses de creació de centres de vida totalment desinstitucionalitzats agrupats en el Collectif Reseau Alternative, animats per C. Sigala des de la seva comunitat Le Coral, situada a Aimargues (França).

Al voltant de SER.GI i de la comunitat Les Tremoledes ens agrupem, en els primers anys vuitanta, una sèrie de persones amb una vocació clara contra les institucions clàssiques del tractament de menors. El Dr. Jubert Gruart és un dels defensors i inspiradors d'aquesta línia de reflexió. Sense conflicte, almenys aparentment, s'intenta entrar en contacte amb la Diputació de Girona per tal de provocar un canvi d'orientació amb el tancament de la Llar Infantil i el suport a d'altres experiències alternatives.

En aquest marc, es comença a establir una primera xarxa de relacions amb persones interessades en aquest tipus d'abordatge. El

14 i 15 de març de 1981 es realitza a Les Tremoledes la I Trobada sobre l'Acolliment en un Marc no-Institucional. Cap a la formació d'una xarxa de Comunitats Educatives. Hi són representades sis comunitats de diferents llocs de Catalunya i persones interessades individualment en el tema (3), que fan un total de quaranta assistents, amb aquest objectiu:

"La necessitat de connectar, d'una banda, amb aquelles comunitats educatives que ja fa temps que rutllen, i de l'altra, amb aquelles persones o grups que s'han plantejat la possibilitat d'endegar una experiència de vida comunitària en el món de l'educació, fora dels marcs institucionals".

Es realitza un treball de presentació i contrastació de les diferents experiències recollides i es constata la funció que aquesta mena de serveis poden oferir a la realitat social. La proposta de llocs de vida per a les persones amb problemes de marginació social i salut mental.

Com a conclusió de la trobada, es redacta un comunicat en què denuncien

"l'abandonament, i en alguns casos la indiferència, davant d'aquestes iniciatives, el plantejament pragmatista de l'Assistència Social per part de l'Estat, el tractament institucional, massiu i despersonalitzat, i la inadequació de la legislació vigent en relació amb la situació jurídica dels nens, nenes i adolescents marginats".

Aquesta iniciativa realitzarà alguns altres intents de trobada i coordinació, però la manca total de presa en consideració per part de les administracions i els models de les polítiques socials fan inviable una proposta alternativa a l'asilament.

Podem observar, en aquests fets, la presència a Girona d'un nucli important de reflexió i acció en la lluita pel tancament dels asils i la recerca de nous models d'acolliment i atenció socio-educativa. Però a les noves administracions només els interessava el concepte "desasilament" per tancar els centres, amb el consegüent estalvi de despeses per tal de poder afrontar nous projectes propis. En molts

casos, els criteris tècnics i ideològics del tancament de les grans institucions només van servir per fonamentar la reducció de serveis utilitzant l'argument del retorn al seu nucli original. En l'estructuració i repartiment de competències de les administracions democràtiques dominava una preocupació endògena, i es deixaven de costat alguns projectes més atrevits procedents de sectors més radicals del món professional. Es va produir un canvi considerable de les expectatives que en els darrers anys setanta i primers dels vuitanta s'havien obert en alguns col·lectius respecte a una situació global de ruptura amb les institucions més repressores de l'antic règim, que havia estat esperada per un gran nombre de persones.

Després d'uns anys, Les Tremoledes abandona la seva feina per falta de comprensió i suport, i es comença un procés més institucional i reformista de creació de comunitats en algunes comarques.

En aquest context general, s'observa que una de les poques coses en què a les omnipotents administracions no els interessa d'intervenir és la formació dels educadors especialitzats. Potser aquest fet mou un dels ressorts que faran possible el projecte de l'Escola d'Educadors des d'una plataforma no oficial i la reactivació del moviment associatiu professional.

2.- Girona, a la defensa de la figura professional de l'Educador Especialitzat

SER.GI es converteix, l'any 1979, en un nucli gironí de treball i denúncia en el camp de la marginació, i com a presentació pública de l'entitat, organitza les primeres Jornades Gironines de Marginació Social. Els primers mesos de l'any 1980 organitza, conjuntament amb l'ICE, un curs sobre Marginació Social Infantil i Juvenil i els contactes amb la Llar Infantil per realitzar un estudi-proposta sobre el seu desmantellament.

Com es pot veure, l'activitat per donar resposta a la manca de serveis i d'atenció de les noves administracions és un dels objectius del nucli de persones que ens trobàvem a SER.GI.

Durant l'any 1980, el desaparegut Just Casero, diputat

provincial de Sanitat i Serveis Socials, comença l'estudi d'un pla d'acció per donar resposta a aquesta situació. De la seva iniciativa en surten una sèrie de contactes amb la llavors recentment restaurada Generalitat Provisional. El mes de juliol d'aquell any té lloc una reunió de treball a la Llar Infantil amb la cap de Serveis de la Direcció General de Serveis Socials, Sra. Pilar Malla. Per primera vegada es planteja la necessitat i la prioritat de formar educadors especialitzats, si es vol emprendre una acció renovadora. En l'acta de la reunió (4) es recull l'ambient positiu d'intercanvi i suport de la Generalitat a les propostes que s'estaven fent. En relació amb el tema de la formació, es contesta el següent:

"Creiem que la formació dels educadors i dels altres professionals que treballen amb infants és molt important. En aquest sentit, creiem necessari que es presenti el programa complet d'estudis i el seu corresponent pressupost. Sense personal preparat no és prudent ni viable pensar en canvis".

En aquest context, el camí estava obert; tot feia pensar que la realització d'un procés ampli i coordinat en el camp de la reforma dels centres de protecció a la infància podia ser una realitat.

Per reforçar aquesta nova línia, es programen pel gener de 1981 les II Jornades Gironines de Marginació Social, amb "La formació de l'educador especialitzat" com a tema monogràfic. De les conclusions d'aquestes jornades neix la voluntat de fer una escola d'educadors especialitzats a Girona.

La mort d'en Just Casero representa la pèrdua d'un polític significatiu i compromès, i sobretot, l'interlocutor i ànima d'aquest procés. Les relacions, els contactes i la participació de diferents persones i professionals en la construcció d'un model d'atenció basat en aquests principis sofreix un canvi qualitatiu important.

Com a resultat de les conclusions de les Jornades, es trasllada a la Diputació la necessitat de constituir una escola d'educadors. Després d'un procés de negociacions i pressions, s'aconsegueix que el Ple de la Diputació del mes d'octubre de 1981 aprovi la creació de l'esmentada escola. Paradoxalment, aquest acord no es realitzarà mai, i quedarà en els arxius administratius com

un fet que, si els historiadors no el contrasten, pot portar a greus errors.

No em vull estendre més amb altres aspectes i dades, ja que aquest no és el lloc. He apuntat aquestes dues històries per dues raons fonamentals: perquè expliquen el llarg procés previ a la creació de l'Escola, l'any 1986, i també el treball realitzat per les persones, més o menys anònimes, que van anar creant els teixits bàsics per suportar unes idees que finalment donaren lloc a un projecte institucional. Les coses no surten del no res: darrera un projecte sempre hi trobem el treball de pioners, lluitadors, etc., que moltes vegades són oblidats després en les cròniques oficials.

Des d'aquí m'agradaria reconèixer el seu treball com a "actors" no públics d'una realitat social. Un treball signat col·lectivament amaga un gran repartiment que passa desapercebut i que caldria esmentar amb detall.

D'altra banda, l'anàlisi dels fets des d'una perspectiva històrica ens permet fer un exercici mental, o més ben dit, de "ciència-ficció", d'imaginar-nos com podrien haver anat les coses si certs processos o tendències s'haguessin desenvolupat en la forma i l'orientació que alguns dels "actors" havien proposat en un moment donat.

Sempre he pensat que els fets generen una certa injustícia respecte a algunes idees i les persones que les defensen. S'acostuma a parlar de la història, les memòries i els balanços de la feina realitzada, dels projectes portats a terme, etc.; poques vegades fem l'exercici de confrontar-ho amb les possibilitats no realitzades, dels espais buits que no s'han omplert, de les idees desestimades, etc. Segur que d'aquesta activitat podríem extreure'n moltes propostes de futur.

Per concloure, voldria proposar-vos una petita reflexió pràctica sobre aquestes dues petites històries que us he presentat. Tanqueu els ulls i penseu quin seria l'escenari actual:

—si el moviment alternatiu d'acolliment en comunitats de vida s'hagués consolidat i hagués trobat el suport institucional que demanava.

—si l'escola d'educadors aprovada per la Diputació de Girona s'hagués creat i hagués iniciat la seva tasca el curs 1981-82.

Si voleu, podem parlar-ne....

Alfons Martinell i Sempere
Doctor en Ciències de l'Educació

(1) Potser algun dia haurem d'escriure amb detall aquest capítol de la història dels Educadors Especialitzats.

(2) Signen l'acta de constitució, per ordre alfabètic: J.M. Bosch, B. Busquets, J. Busquets, M.L. Carbó, B. Fonts, N. Fort, J. Genover, I. Gorchs, J. Iglesias, J. Jubert, S. Marquès, A. Rusalleda, X. Rusalleda, S. Sunyer, P. Thió i J. Tulsà.

(3) Entre elles Marià Casadevall, Teresa Castanys i Carme Jornet, que posteriorment seran fundadores de l'Escola.

(4) Escrit de la Sra. Pilar Malla amb data 6.8.80, dirigit al diputat provincial.

GUARDEU LA CLAU

Pensar en la cloenda de l'Escola d'Educadors de Girona és una situació que em suggereix la imatge d'una clau, perquè acabar una etapa pot ser com tancar una porta. De la mateixa manera que quan ens fem grans desem a les golfes els objectes que hem estimat i que encara no volem llençar, en aquesta ocasió cadascú preservarà de l'experiència imatges, sensacions i aprenentatges diferents. Em pregunto per les diverses maneres de tancar la porta:

- llençarem la clau i no pensarem més en el que hem emmagatzemat?
- ens quedarem atrapats a les golfes, abstrets, mirant i remirant els nostres records?
- o podrem de tant en tant recuperar la mirada transparent dels somnis i descobrir-hi noves possibilitats?

Va bé mirar enrere, abans de continuar. El final d'aquesta experiència formativa m'ha rememorat d'altres episodis que s'encadenen entorn de la professió, ocupen una línia temporal de vint-i-cinc anys i conserven, cadascun d'ells, la pròpia textura i qualitat.

La meva intenció no és parlar de dades, sinó de la impressió personal, que no pretén ser objectiva:

Destaca d'un fons social opac i dens, l'any 1969, el perfil d'una experiència interessant que obre perspectives professionals: l'Escola d'Educadors Especialitzats de Barcelona. Són moments en què millora és sinònim de canvi i reivindicació. Com a alumnes, discutim si és més important anar a una manifestació o fer classe, i companys que treballen en un hospital psiquiàtric expliquen que alleujar les condicions dels interns passa per transformar i obrir portes.

A l'any 1977, el Projecte dels Col·lectius Infants, com a alternativa de reforma dels asils municipals, en un moment en què el dinamisme social obliga a noves solucions, representa una experiència educativa engrescadora, que fa possible la participació de molts professionals —assistents socials, psicòlegs i educadors—, la majoria dels quals més tard obren camí a projectes tant públics com privats. Aquí s'acaba un paisatge.

El fons es torna més diàfan i molts aspectes de la vida social es normalitzen i s'amplien. La nostra professió queda configurada acadèmicament com a FP de segon grau, tot i ser una sortida que ens decep. La nova etapa coincideix amb una certa confusió, recerca d'identitat i ampliació de límits; és el moment en què apareixen en el mapa laboral nous àmbits d'intervenció. Les realitats es diversifiquen. Tenim:

- Any 1981: Creació de l'escola d'educadors especialitzats Flor de Maig. FP 2.
- Any 1984: Aprovació dels estatuts de l'Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya.
- Any 1986: Creació de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona.
- Del 81 al 87: Escoles d'Estiu a Barcelona.
- Any 1986: Jornades a Girona.

Durant uns anys com a col·lectiu professional tenim una presència més activa enfora. S'obren vies, es fan contactes amb d'altres col·lectius professionals, es dialoga amb les institucions i confiem en la possibilitat de reconeixement:

- Any 1987: Congrés estatal d'Educadors Especialitzats, a Pamplona.
- Any 1987: Trobada d'Educadors Especialitzats "Faustino Guerau de Arellano", a Barcelona.
- Any 1988: IX Col·loqui Internacional, a Barcelona.

És un procés que culmina amb la creació de la diplomatura d'Educador Social. S'acaba una història i comença una nova etapa. Tenim un espai al nivell acadèmic que em sembla coherent, i això s'ha de celebrar, perquè implica normalitat professional.

Em queda una qüestió que m'inquieta: no deixo d'interrogar-me sobre la configuració del futur paisatge. Està clar que serà diferent, però ¿hi haurà algun camí, algun pont que permeti unir o relacionar encerts i errors, per fer-se aprenentatge? Actualment sembla que els límits de la realitat acadèmica i legal no permeten el reconeixement de certa experiència, i el que creïem possible apareix com un miratge.

De moment, doncs, alcem la copa per celebrar el comiat i caminem cap al futur, des d'ara. Potser més endavant, compartint la memòria, descobrirem significacions que dissiparan les boires del present. Que cadascú tanqui la seva porta, però guardeu la clau.

Dolors Garriga i Jiménez
Educadora Especialitzada

TAN LLUNY, TAN A PROP HAIN URRUTI, HAIN HURBIL TAN LEJOS, TAN CERCA

La "sabiduría popular" es tan amplia, que ha ido cristalizando en frases, dichos, refranes, etc. las más diversas y a veces contrapuestas experiencias, de tal forma que en ella podemos encontrar apoyo casi para cualquier postura. En nuestra tierra incluso existe el refrán de "persona refranera, persona majadera", que ya es la cima del saber y de la paradoja.

Sin pretender ser un majadero, y esperando no serlo, me vais (1) a permitir que inicie este artículo con una referencia a ese tipo de "dichos", ya que espero que sirva de punto de arranque y casi de síntesis de esta reflexión sobre las relaciones mantenidas con la Escuela de Girona.

En las regiones fronterizas es común escuchar la frase "tan cerca, pero tan lejos" referida a las realidades que, precisamente por estar muy próximas, nos son más extrañas e ignoradas; así nos sucede aquí con Francia, de la que hay momentos en que sabemos menos que, por ejemplo, de los Estados Unidos.

Girona también supone otro idioma, otro país, y además la tenemos un poco más lejos geográficamente, pero en cambio, ¡"qué cerca" la hemos sentido en términos formativos y profesionales!

Resumir los puntos de encuentro que a lo largo de estos últimos años hemos tenido con lo que a veces llamábamos genéricamente "Girona" —vuestra Escuela, las personas vinculadas a ella, etc.— me temo que casi equivaldría a exponer una buena parte de lo que ha supuesto la historia reciente del Educador Especializado. No es esa exactamente mi intención, pero sí destacar algunos momentos, en tono coloquial y desde mi particular perspectiva personal, en la confianza de que al menos sirvan para dejar constancia de lo que "Girona" ha supuesto para nosotros/as.

Aquellos tiempos del I Congreso

Si bien es verdad que antes de 1987 se habían producido diversos encuentros entre colectivos de educadores, escuelas, etc., fue en ese año cuando realmente se dio un importante salto en la coordinación y el trabajo común entre los diferentes sectores que se agrupaban bajo la denominación de Educadores Especializados (EE).

La Primera "Trobada d'Educadors Especialitzats Faustino Guerau de Arellano", organizada en Barcelona a comienzos de 1987, supuso el inicio de un proceso muy singular que nos iba a llegar a la organización en Pamplona del I Congreso Estatal del Educador Especializado. Fue allí donde se fraguó la Coordinadora de Escuelas y Asociaciones Profesionales de EE, y precisamente en ese marco fue donde empezó el periodo de mayor contacto y conocimiento de vuestra realidad.

Fue un periodo especialmente intenso para nosotros/as, absorbidos por las muchas tareas que suponía organizar el Congreso, y en el que, de algún modo, nos sentimos especialmente implicados en un conjunto de decisiones que se debían tomar y para las cuales muchas veces no nos sentíamos suficientemente legitimados o seguros. Al fin y al cabo, a pesar de ser Navarra un lugar que había tenido su propio recorrido profesional y formativo, no por ello dejábamos de sentir que en muchos aspectos éramos todavía jóvenes, que nuestra comunidad era pequeña, etc., y en ese sentido sentíamos el peso de la referencia de Catalunya, e incluso de Madrid.

En este sentido, encontrar que nuestras posturas estaban en sintonía con personas e instituciones de Catalunya tuvo un gran valor para nosotros/as, y desde luego Girona supuso un apoyo fundamental.

Mucho podríamos hablar de este proceso, pero ahora tan sólo me quiero referir a algunos puntos que quizás no están tan recogidos en la historia oficial de una figura como la del EE.

Un aspecto central de aquel Congreso era la apuesta decidida porque el EE se constituyera como una figura profesional, por su normalización y por lograr una opción formativa en el ámbito reglado, y además con el rango de Diplomatura Universitaria.

En cierto modo, nosotros/as vivimos ese periodo como un proceso de "ruptura" dentro del movimiento conocido de los EE, mediante el cual nos íbamos a agrupar de modo separado aquellos que optábamos por esa apuesta. Íbamos a dejar ya de juntarnos y discutir indiferenciadamente con cualquiera que reclamara para si la denominación de Educador.

En este sentido, llegamos incluso a tener contactos con personas vinculadas a ciertos movimientos, como la Coordinadora de Barrios de Madrid, con lo que, independientemente del profundo respeto que sentíamos por su labor, siempre habíamos colisionado en relación al objetivo de normalizar, profesionalizar, e incluso buscar una opción reglada de formación.

Ellos manifestaban una opción "más rupturista" y de temor por lo que ese proceso conllevara de integración de la figura y de pérdida de su valor como agente de cambio social, o elementos de denuncia sobre las raíces sociales de la marginación. En tono coloquial, nos solían decir: "¿Cómo vas a trabajar para la institución que margina y a la vez poder estar a favor de las personas marginadas?"

En esos contactos les invitábamos al Congreso, pero ya inicialmente dejábamos claro cuál era el carácter y los objetivos que se pretendían con el mismo. De hecho, movimientos de este tipo no participaron en la Coordinadora, ni en la organización del Congreso, e igualmente su participación como asistentes en el Congreso fue muy inferior a lo inicialmente previsto.

¿Qué supuso "Girona" en todo ello?

Soy consciente de que quizás voy a infringir las más elementales normas de pudor en este tipo de escritos, ya que me voy a permitir dar nombres concretos, pero creo que sin ello no podría explicar adecuadamente este punto. Si alguien se siente "molesto" por verse citado directamente, o incluso por omisión, ruego por adelantado su indulgencia.

En el proceso citado, además de otras referencias, debemos confesar que "Girona" supuso un sólido punto de apoyo. De vuestra realidad, fue con Alfons Martinell con quien mantuvimos un mayor contacto y fue él quien, junto a su gran capacidad de trabajo en las diferentes reuniones, nos supuso un más claro apoyo a nuestras posiciones, ya que no sólo coincidía con ellas, sino que además las "ilustraba" con muy certeras reflexiones y experiencias.

Igualmente mantuvimos cierto contacto con Toni Julià, y aunque no logramos que acudiera al Congreso en Pamplona, de alguna forma sentimos su apoyo a las líneas básicas planteadas.

Fue especialmente significativo y emotivo ese contacto con Toni Julià, en el que percibíamos una sólida posición de compromiso con esta figura profesional, pero expresada en términos muy vitales; muy cercano a esa posición de apuesta por el marginado (2), defensor del carácter peculiar de este tipo de profesión, etc., en ese sentido nos permitía sentirnos más legitimados ante ese otro sector de los educadores más vocacionales y con un discurso "ideológico" muy presente, y que —¡por algo sería!— nos hacía sentir inseguros, casi traidores, en algunos momentos.

La posición de estas dos personas tenía un gran valor para nosotros/as, ya que desde aquí eran percibidas como "autoridades" en este campo, o al menos les otorgábamos esa peculiar categoría de "figuras históricas" dentro del movimiento de EE.

Sería muy interesante que en algún momento nos paráramos a reflexionar sobre todo lo que implica que, en ciertos momentos "históricos", se precise la referencia de (perdonad la expresión) "barones" o personas con autoridad reconocida, que necesitemos elementos de legitimidad histórica, de compromiso social, etc. No voy a entrar ahora en esa cuestión, tan sólo me he permitido exponer cómo vivimos ciertos temas en aquella época, y espero que sea tarea de todos/as el reflexionar sobre ello.

El camino hacia la Diplomatura. Cambio en la referencia catalana

Tras el Congreso, se inició un complejo proceso que en cierto modo culminó con la aprobación de la Nueva Diplomatura en

Educación Social. Entre los múltiples aspectos que se podrían comentar, quiero ahora ceñirme sólo al aspecto formativo, ya que es al que más directamente he estado vinculado.

En ese periodo, se produjo la separación paulatina de las Escuelas de aquella plataforma que era la Coordinadora, la cual posteriormente se transformó en una Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de EE.

En este sentido, se generó un cierto espacio propio de debate entre las escuelas, que tuvo su continuidad en otros ámbitos más públicos (Jornadas, Encuentros, etc.). En diversas ocasiones tuve la oportunidad de participar en debates en los que se revisaba la experiencia formativa que se había ido desarrollando en las Escuelas y que, en cierto modo, tenían como objetivo perfilar el inminente futuro en el que la formación iba a pasar por la Universidad.

Ciertamente es difícil resumir el contenido de esos debates, pero sí puedo dar fe de lo apasionado y duro que en muchos momentos resultó.

De nuevo fue "Girona" con quien encontramos un mayor grado de sintonía, y así, en más de una ocasión defendimos juntos un aspecto que considerábamos central en la formación del Educador y al cual nos referíamos bajo denominaciones quizás un tanto equívocas o poco consensuadas: "formación personal", "dimensión clínica", "supervisión", "formación especializada", "competencia comunicativa", etc.

De todos modos, me permito resumir como aquel conjunto de mediaciones formativas que pretenden atender el siguiente presupuesto: "La intervención educativa no se articula sólo desde un conjunto de saberes teóricos y prácticos que el educador debe poner en juego, sino que en ella concurre decisivamente la propia persona del profesional".

Personalmente me resultaba difícil entender, y mucho más compartir, que desde un supuesto encuadre de "revisión" de lo

realizado se llegara a la práctica negación no sólo de determinadas experiencias o mediaciones desarrolladas en las Escuelas, sino incluso de los objetivos que éstas tenían.

Debo reconocer que este debate motivó que se fuera disipando una de las referencias que tradicionalmente desde Navarra habíamos tenido en la Escuela Flor de Maig, ya que en lo que escuchábamos creíamos percibir serias diferencias en el análisis y las propuestas que se hacían sobre el modo de entender la formación del Educador, e incluso me atrevo a pensar que en el modo de entender esta figura profesional. Y en este sentido "Girona" se constituyó en una referencia más afín, aspecto que se reforzó por la realización de varios intercambios entre ambas Escuelas.

Quizás en otra ocasión debamos profundizar sobre la naturaleza de este debate, ya que supongo que seguirá presente en un futuro, y además tendrá importantes repercusiones en los distintos diseños curriculares que se realicen en los planes de estudios de la nueva Diplomatura.

Hubo muchos otros aspectos interesantes en los que podía percibir un proceso "paralelo" entre las escuelas de Girona y Pamplona, pero creo que ya me he excedido en la extensión de este escrito, por lo que deberemos dejarlo para otras ocasiones.

Finalmente, tan sólo reiterar la tesis inicial de este artículo ("tan lluny, tan a prop"), que resume lo grata que ha sido la experiencia de conocerlos y poder trabajar juntos en unos momentos especialmente decisivos para la historia de esta figura profesional.

El futuro es evidente que se configura en torno a la Diplomatura de Educación Social, y en este sentido ya son "otras" las instituciones que asumirán la continuidad de este proceso.

En estos momentos en que vuestra Escuela cierra un ciclo importante, permitidme felicitaros por el trabajo desarrollado y dejadme seguir pensando que en un futuro seguiremos contando

con "Girona" no sólo en lo personal (por los lazos que hemos ido estableciendo), sino también en lo profesional, por lo que ello implica de continuidad en los objetivos por los que hemos trabajado hasta ahora.

Juan Carlos Martínez Itumendi
Psicólogo

Director del IFPM Nº 7

(Escuela de Educadores Especializados del Gobierno de Navarra)

(1) En nuestra tierra, de modo cada vez más generalizado, tendimos a utilizar el tuteo como forma de expresión habitual. En este caso, me tomo la licencia de utilizarlo con vosotros/as como otra manera de expresar que el vínculo que sentimos con Girona es el de la **amistad** por encima de cualquier otro. Y aquí, a los amigos/as les hablamos de tú.

(2) Aquí nos hemos acostumbrado a utilizar el término **cliente**, que, aunque no nos gusta demasiado, nos sirve de "comodín" para expresar el objeto de trabajo del educador. Me he inclinado por el de "marginado" por creer que puede resultar más apropiado en este contexto.

PINZELADES DE LA MEVA COL·LABORACIÓ AMB L'ESCOLA D'EDUCADORS ESPECIALITZATS DE GIRONA, COM A COORDINADOR DE GRUPS DE SENSIBILITZACIÓ

Quan, després de les vacances del curs 85-86, els promotors de l'escola d'Educadors Especialitzats de Girona van posar-se en contacte amb mi per oferir-me la coordinació de grups de sensibilització, ho vaig acceptar gustosament.

Jo ja anava a Girona, un dia a la setmana, a col·laborar amb l'equip del Dr. Torrell al Psiquiàtric de Salt, precisament, entre altres coses, per parlar de grups.

També havia col·laborat, ja durant la dècada dels anys 70, amb el centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona, primer donant teoria sobre grups i després coordinant Grups de Sensibilització. D'aquesta experiència coneixia alguns dels promotors de l'Escola de Girona, i això facilità l'entesa.

D'altra banda, igual que quan m'inviten a prendre cafè, quan em conviden a fer quelcom amb grups no sé dir que no. I així va començar la cosa.

Abans de continuar aquesta breu història, crec oportú aclarir la meva forma de treballar amb grups, que és de línia psicoanalítica, però amb trets específics que fan que jo l'anomeni autoanàlisi grupal.

Esquemàticament, hi ha tres maneres de treballar amb grups de línia psicoanalítica:

- 1.- Considerant el grup com a camp d'interacció dels individus: treball individual en grup.
- 2.- Considerant el grup com a unitat en relació dual amb el coordinador.
- 3.- Considerant el grup com a unitat, coordinador inclòs: treball amb el grup.

El meu sistema de treball correspon a la tercera modalitat, i com que treballa en la línia psicoanalítica i el treball és amb el grup, per això l'anomeno autoanàlisi grupal.

Tant per la meua experiència amb l'Escola de Barcelona com per la que he tingut amb la de Girona, puc afirmar que, per poder treballar amb grups tal com jo ho faig, és imprescindible que hi hagi coherència entre la filosofia de l'Escola i la que anima aquest tipus de grups, que és de línia psicoanalítica, i per tant, de donar al món emocional la importància que mereix i facilitar la comunicació inconscient-conscient.

L'Escola de Girona tenia aquestes característiques i, a més, els alumnes que hi assistien estaven treballant en el camp de l'educació social, i la meua motivació era més la millora de la seva formació personal que no pas l'obtenció d'un títol acadèmic.

D'acord amb aquest fet, les activitats de l'Escola eren de caràcter preferentment pràctic, no pas teòric. I una d'aquestes activitats, el grup de sensibilització, és sense cap dubte eminentment pràctica, per la implicació que comporta, de manera que contribueix a la formació a nivell personal.

Un parell d'anècdotes poden fer comprendre millor la dinàmica d'aquesta experiència.

Durant el curs 86-87, quan ja havíem fet unes quantes sessions de grup, un dia, en arribar a l'Escola, els alumnes em varen comunicar que estaven fent una assemblea per decidir sobre qüestions relacionades amb el funcionament de l'Escola i, com que no havien acabat la reunió, em demanaren de continuar-la durant l'hora corresponent al grup de sensibilització. Els vaig dir que jo anava allí per fer grups de sensibilització, i que això era el que es faria; que ells decidissin el que els semblés millor, i decidiren continuar l'assemblea. Respectant la dinàmica de l'assemblea, cada vegada que creia oportú fer alguna observació sobre el que es deia en el grup, o explicitar alguna pensada que havia tingut, demanava la paraula i, quan m'arribava el torn, ho verbalitzava igual que en un grup de sensibilització. La dinàmica fou més propera a un grup operatiu (Pichón Rivièrre) que a un grup de sensibilització, però va tenir el seu encant.

Durant el curs 87-88, una caiguda accidental em provocà un lleuger aixafament d'una vèrtebra dorsal, cosa que m'obligà a portar una cotilla d'alumini durant sis mesos, i vaig estar-ne tres sense poder conduir, a causa

d'uns tirants que em subjectaven les espatlles. Això va motivar que, des del dia 27 d'octubre del 87 fins al 16 de febrer del 88 deixés d'assistir al grup, que va estar a cura de la meua companya de coordinació Ma. Àngels Vila. En començar la primera sessió després del meu retorn, vaig rebre mostres d'afecte i vaig comprovar que se m'esperava amb interès, però al cap de poca estona em vaig adonar que el grup ja havia agafat, amb la Ma. Àngels, la seva dinàmica i que, si bé el meu record hi era present, en tornar a aparèixer en realitat més aviat "feia nosa". Això em recordà històries, sobretot de la Guerra Civil, de persones desaparegudes que, en retornar després d'anys d'absència, més aviat pertorbaven la rutina, perquè la família ja s'havia reorganitzat. Així ho vaig explicar, i si bé se'm va replicar que "de cap manera", el fet era massa evident per negar-lo. Això no obstant, la meua reincorporació va ser assimilada ràpidament i l'experiència continuà fins a final de maig, en què s'acabà el curs i la meua col·laboració a l'Escola, i jo vaig passar el relleu a en Pep Mateu, que ha continuat fins ara.

Crec que amb aquestes anècdotes es posa en evidència que l'experiència grupal és quelcom molt més pròxim a la vida que les explicacions teòriques. Això no significa pas un rebuig de les teories, que també han de formar part de qualsevol programa formatiu, però ara que la formació dels Educadors Especialitzats es fa a la Universitat, es corre el risc que aquesta sigui més acadèmica i menys vital, i que això repercuteixi desfavorablement sobre l'eficiència dels educadors, la tasca dels quals ja és per si mateixa prou difícil perquè una formació inadequada la compliqui encara més.

Per això vull dedicar les meves últimes paraules a donar ànims als promotors de l'escola d'Educadors Especialitzats de Girona i als alumnes que s'hi han format, perquè continuïn la seva tasca tot oferint activitats que mantinguin la possibilitat d'una formació permanent, de caràcter preferentment experimental, per tal de millorar l'eficiència d'aquesta difícil professió. Penso que, amb aquesta finalitat, una de les activitats que s'haurien de privilegiar és la dinàmica grupal, en la seva rica varietat, per tal d'afavorir la solidaritat, tan necessària en aquesta professió i prou escassa en aquest món tan competitiu.

*Joan Palet i Martí
Metge. Psicoterapeuta*

ENTORN DEL FUTUR EDUCADOR

La meua aportació a aquesta miscel·lània vol ser una reflexió general sobre com ha de ser el futur educador. Quan dic "educador", aquí, ho faig en el sentit més ampli de la paraula; és a dir, em refereixo tant a les persones que treballen en el camp de l'educació formal com en el de l'educació no formal, i fins i tot en el de la informal. Penso, quan dic això, en professors d'universitat, en educadors de carrer i en caps escoltes i de colònies, per posar exemples de situacions educadores ben diferents. D'altra banda, el lector ha de tenir present que escric condicionat per la meua experiència de professor universitari. Més de 15 anys ensenyant en el Departament de Pedagogia fan que escrigui unes determinades reflexions i no unes altres. En faig esment perquè el que diré pot semblar molt general, fins i tot pot semblar una mena de sermó ben intencionat, i no és aquest el meu propòsit. Ho escric per tal com estic profundament convençut que cal dir-ho (i escriure-ho) perquè encara som molt lluny de tenir aquests educadors, a casa nostra.

En primer lloc, vull deixar clar que l'educador ha de ser un bon professional. És a dir, ha de ser una persona ben preparada per fer la seva feina. I ben preparada vol dir que, a més dels coneixements (teòrics i pràctics) generals necessaris, ha de tenir els coneixements propis de la seva especialitat. Un educador de carrer, per exemple, no tal com estic profundament convençut que cal dir-ho (i escriure-ho) perquè encara som molt lluny de tenir aquests educadors, a casa nostra.

En primer lloc, vull deixar clar que l'educador ha de ser un bon professional. És a dir, ha de ser una persona ben preparada per fer la seva feina. I ben preparada vol dir que, a més dels coneixements (teòrics i pràctics) generals necessaris, ha de tenir els coneixements propis de la seva especialitat. Un educador de carrer, per exemple, no cions que configuren la xarxa político-social del nostre país.

Voldria destacar algunes d'aquestes característiques: l'educador ha de ser **una persona amb afany de saber sempre més**, d'estar al dia (a més d'aquells temes que afecten la seva feina)

dels canvis socials, econòmics, polítics, culturals, tècnics i de tota mena que es produeixen continuament en la nostra societat i en el nostre món. Ha de saber —ha de voler saber— cap on va el món, i al mateix temps ha d'estar al corrent de tot allò que passa en el seu entorn més immediat. Un bon professional de l'educació ha de tenir el cap obert a tot, no pot viure només reclòs en el seu treball i en els seus problemes immediats.

L'educador i els futurs educadors també han de ser persones que promoguin l'autoafirmació. No n'hi ha prou de saber, i de saber bé, allò que estableixen els diversos currículums. És del tot indispensable que hi hagi una formació continuada, una formació permanent; d'una banda, oferta per les pròpies institucions, i de l'altra, triada personalment pels propis educadors en funció dels seus interessos professionals i personals.

Això vol dir que ha de ser **una persona que ha de llegir** (diaris, revistes i llibres) per tal de mantenir viu l'esperit i la capacitat de reflexió i anàlisi. I ha de **llegir críticament**, tant la premsa escrita com les imatges que ens ofereixen les cadenes de televisió. I ha d'estar al corrent de les veritats a mitges que a vegades els *mass media* ens diuen, i fins i tot d'alguns silencis significatius.

Ha de ser **una persona d'una àmplia cultura general**, cosa no gens fàcil en el nostre món. I penso de manera especial en el nostre món universitari, que cada vegada fa persones més especialitzades; persones que saben (quan en saben!) d'allò "seu", d'allò de què s'han d'examinar i prou. (Deixeu-me obrir un parèntesi per manifestar el meu convenciment que amb la recent reducció de gairebé totes les carreres a quatre cursos estem fent una pobra aportació per formar persones amb afany de saber, de conèixer. Estem contribuint a fer persones que estudien —en vigílies dels exàmens— per superar unes proves d'un es assignatures que —eufemísticament— anomenem "semestrals" i que a l'hora de la veritat no són ni quadrimestrals; en molts casos, si descomptem els dies de festa de les Fires, el llarg pont de la "Puríssima-Constitució", les vacances d'hivern, les vacances de primavera... i d'altres festes que poden caure, es converteixen en assignatures trimestrals!)

L'educador ha de ser també **una persona amb una actitud**

crítica envers la seva feina i la societat en general; una actitud crítica prou lúcida que li permeti veure els problemes que l'envolten i buscar-hi solucions. L'actitud simplement crítica crec que pot ser esterilitzadora i contraproductiva. Ha de ser una actitud crítica activa, en el sentit de buscar solucions i camins de sortida a aquelles situacions que es denuncien i a aquelles mancances que es detecten. I les solucions cal buscar-les —sempre que sigui possible— de manera col·lectiva. A la llarga, el treball col·lectiu sol ser més eficaç (encara que a vegades sigui més costós, perquè demana escoltar els altres, compartir, confrontar opinions, etc.) que no pas els comportaments individuals.

Aquesta actitud crítica envers la societat també ha de tenir la seva vessant personal. Díficilment una persona pot ser crítica amb el món que l'envolta si no és autocrítica, si no és capaç de valorar críticament la seva vida. L'autocrítica és una peça essencial per a la formació de la pròpia personalitat.

L'actitud crítica ha d'anar lligada amb el testimoni **d'una vida personal coherent**. És a dir, els educadors hem de procurar que hi hagi un lligam directe i coherent entre el que pensem, el que diem i el que fem. Ens hem d'esforçar per dir allò que pensem, i per portar a la pràctica allò que diem. Quantes vegades ens quedem en belles paraules, en bells (i a vegades abrindats!) discursos, desmentits ràpidament per la pròpia incoherència dels fets. És més educatiu el testimoni de la pròpia vida coherent que moltes de les coses que diem públicament, sobretot quan es tracta d'inculcar valors i pautes de comportament. Cal acceptar, però, que la nostra vida és plena de contradiccions; això, tanmateix, no ens ha de privar de procurar viure amb lògica i coherència.

En aquesta mateixa línia, l'educador ha de ser una persona compromesa des del punt de vista social. No es poden mirar els braus des de la barrera, que és una actitud força estesa entre nosaltres. L'educador ha de treballar de manera activa en la transformació de la nostra societat a través de l'associacionisme, dels Organismes no Governamentals i, també, des dels partits polítics (sempre que en sigui crític des de dins). Ha de treballar per fer xarxa social, per fer teixit social des del propi barri, des de les associacions de veïns, des dels clubs d'esplai i centres culturals, des

dels moviments (laics i —si és el cas— d'església) que hi ha en els nostres pobles, des dels sindicats, etc.

Una altra de les condicions que ha de tenir l'educador és la de ser **una persona dialogant**, oberta, no autoritària; una persona a qui no faci por l'Altre, el desconegut. I dic això perquè estic convençut que anem avançant de manera lenta però imparabile vers una societat cada vegada més intercultural. I cal reconèixer que l'educació que hem rebut molts de nosaltres encara ha tingut força tics autoritaris. No sé fins a quin punt se'ns ha educat en el diàleg i per al diàleg, fins on se'ns ha inculcat el valor de saber compartir (idees i coses), de saber respectar els que no pensen com nosaltres, de saber descobrir tot allò de positiu que hi ha en els altres, sobretot en els que provenen d'altres cultures i països; el valor de la discussió lleial i noble amb els que no pensen com nosaltres.

L'educador ha de ser **una persona que mira cap al futur**. Està bé conèixer el passat, sobretot si aquest coneixement ens permet una reflexió crítica del present i ens empeny a transformar —per millorar— el futur, però cal conèixer aquelles dades que ens indiquen com pot ser el futur. (El diari d'avui exposa els resultats d'una enquesta en la qual s'afirma de manera taxativa que està creixent el racisme entre els joves de 14 a 18 anys! Aquesta, i moltes d'altres, són dades que l'educador ha de conèixer per reflexionar sobre quin futur estem construint).

I ha de ser una **persona d'esperança**. Treballant en aquesta dimensió de futur, l'esperança és del tot necessària. Hem de tocar de peus a terra, certament, però sempre amb un to esperançat, veient el que hi ha de positiu en les persones i en els col·lectius.

Aquestes són, breument, algunes de les condicions que m'agradaria que tinguéssim tots aquells que treballem en el camp de l'educació. Bons professionals, sí, però millors persones humanes.

Salomó Marquès i Sureda
Professor d'Història de l'Educació

PER QUÈ ANEM A APRENDRE?

Aquest hivern he llegit un llibre de P. Bernard sobre l'animació socio-cultural, que probablement coneixeu —i si no, us el recomano—, que acaba amb una frase de J.P. Sartre:

"Sóc allò que jo he fet del que hom ha fet de mi..."

Aquesta frase em va fer reflexionar força, i després, quan se'm va oferir la possibilitat d'escriure quelcom per a la Miscel·lània, vaig pensar que era útil per aplicar-la a la meua experiència a l'Escola.

L'Escola, en tot moment, va pretendre formar educadors/es ajudant-los a créixer com a persones, i això alhora ens feia créixer als professors.

Recordo l'inici de l'Escola, les entrevistes de selecció, fetes conjuntament amb en Manel Palahí, les primeres classes als alumnes de la primera promoció, amb una barreja de sentiments: il·lusió, plaer, por, gairebé pànic per les moltes expectatives que tots plegats teníem, inseguretat per com arribar als alumnes, per com transmetre la meua idea de psicologia,...

Tot plegat es va anar dissolent sense gairebé ni adonar-me'n. Davant tenia un grup de nois-noies, homes-dones entusiastes, enormement motivats per aprendre, per formar-se, desitjosos de beure informació, d'aprendre a utilitzar recursos interns i externs que els ajudessin com a professionals. Era molt fàcil i gratificador fer classes de Psicologia a aquell grup.

Ja aleshores, i sobretot més tard, fent classes en altres llocs, m'he demanat quins elements màgics tenia l'Escola d'Educadors per motivar d'aquella manera, o potser caldria que em preguntés quins no tenen els altres llocs.

Normalment, els nens/es petits arriben a l'escola amb ganes d'aprendre, tenen una curiositat natural per saber coses, per

descobrir sensacions, capacitats, coneixements que els vagin mostrant i fent entenedor el món que els envolta. Aquesta curiositat espontània va minvant, però, com més anys fa que van a l'escola. Quan arriben —si hi arriben— a estudis d'un cert nivell de dificultat o d'especialització, molts d'ells, per no dir tots, han perdut el desig d'aprendre. Estudien per aconseguir un títol que els faciliti un lloc de treball, però no s'ho passen bé, no esperen amb il·lusió la següent classe o activitat. Només esperen que no sigui gaire *rotllo* i que puguin aprovar la matèria.

Aquesta desmotivació —es fan llibres i més llibres sobre com motivar, per no canviar res— l'hem provocada nosaltres, el sistema educatiu, els professors, els plans d'estudis...

Els elements diferenciadors a l'Escola d'Educadors eren que els estudis no eren reglats, no tenien un títol oficial, i per tant s'hi anava per formar-se, no pas per obtenir un diploma, tot i que aquest també era important. Les classes eren reduïdes, cosa que facilitava la relació; es valoraven les activitats de grup —alumnes/professors—, i tot i que s'avaluava, ningú no estava pendent de les notes, no s'estimulava la competitivitat..., i doncs era molt més fàcil aprendre, ensenyar i elaborar internament els aprenentatges.

Ara els estudis d'Educador ja són reglats, ja són universitaris, i això en part em satisfà, però en part em neguiteja. ¿Serà la Universitat capaç de mantenir l'esperit de l'Escola, o la Diplomatura acabarà sent també una cosa freda, rutinària, avorrida i *matxacona* com molts altres estudis?

Podrà continuar la gent anant a classe a passar-s'ho bé, a aprendre?

Rosa Cuyàs i Sol
Psiquiatra

2

**CONCEPTUALIZAR UN FET
COMPLEX PERÒ NECESSARI**

ENTORN DEL SOCIAL

La contribució dels treballadors socials que vam participar en el projecte de l'Escola d'Educadors va ser, inicialment, de donar amplitud al concepte de "treball social". I això tant per vèncer les reserves dels educadors a "entrar" en el social com per lluitar contra les reserves corporatives dels assistents socials, que semblaven voler impedir, amb definicions estretes, la competència per un terreny estimat com a propi (vegeu les veus "Treball social" i "Assistent social" a la Gran Enciclopèdia Catalana). En l'afirmació "l'Educador és un Treballador Social" hi havia, i hi ha, tant una reivindicació —encara necessària— de definició genèrica dels professionals que intervenen en el social com una orientació de l'acció terapèutica i educativa cap a la inserció social. D'aquí que hàgim rebut amb satisfacció la denominació de la nova Diplomatura universitària que situa en el camp social l'activitat professional dels educadors. La funció del llenguatge és transmetre i fixar continguts semàntics.

Això no obstant, també els continguts semàntics tenen les seves derives, i després d'uns anys cal tornar a prestar atenció als corriments de sentit que experimenten. Què s'hi amaga, en aquests moments, darrera la façana de "social"? Quins continguts hi ha? Què deu voler dir ser treballador del "social"?

El primer que salta a la vista és una restricció progressiva del terme. D'entrada, es parla cada vegada més d'Institucions i de "Professions de Benestar Social". El terme "social" —per si mateix necessitat d'aclariment— passa a ser adjectiu d'un terme de significat força erràtic. (En aquest sentit, és útil de consultar el text de D. Casado *Introducción a los Servicios Sociales*. Acebo. Madrid, 1987).

La següent reducció ens ve pel seu camp d'acció. El "social" cada vegada més designa el terreny per on circulen —i per desgràcia no en surten— els individus exclosos de la nostra societat. Això significa que són assignats als professionals del "social" els col·lectius dels marginats i desfavorits de la societat com a clientela fixa. Són els seus clients. Llavors el social deixa de ser el complex món de les relacions humanes on tots haurien de tenir el seu paper i

es converteix en aquella Institució que recull els "malalts" de l'exclusió social. I a la que són dintre —tots sabem com es tendeix a conservar els propis rols a l'interior de la Institució—, ja no en sortiran els Clients, ni en sortirem els professionals. Entrem en un univers en el qual restem tancats amb tots aquells a prop dels quals, segons la teoria professional, hauríem d'intervenir per tal d'aconseguir la seva integració en la societat!

El més greu, però, és que van a parar cap al social capes cada vegada més importants de població. Hi ha en la nostra societat una decisió cínica i positiva d'exclusió. El creixement econòmic escollit ja no genera ocupació (*El País*, 25-04-94: vegeu-ne l'editorial i l'article d'E. Ekaizer a la secció d'Economia sobre l'informe anual del Fons Monetari Internacional). Com que els excedents de mà d'obra creixen, aquests són enviats cap al social: nous col·lectius que vénen a afegir-se als de sempre, i que són anomenats eufemísticament "nova pobresa". Per rebre aquests nous continguts, ¿penseu que les institucions del social han variat els seus plantejaments? I ca!

Finalment, una nova i sibil·lina reducció de continguts en el "social" sembla que vol finalitzar la jugada. Es donen una mica arreu, però a casa nostra d'una manera oberta i sense rubor, orientacions polítiques i administratives en el camp del social que impliquen una definició més restrictiva, pròxima a l'assistencialisme, dels nous dispositius legals, organitzatius, dels equipaments i recursos que es posen en marxa. Penseu, per exemple, en el PIRMI (Pla interdepartamental de rendes mínimes d'inserció), o en la nova Llei de 7-04-94 de descentralització i desconcentració del Sistema Català de Serveis Socials.

Si aquesta anàlisi és correcta, és lògic que ens preguntem pel paper que els tocarà de fer, dins d'aquest sistema, als treballadors socials en general i als educadors en particular. Quina missió hi tenen reservada?

En aquest sistema, res no ajuda a exercir la professió de forma estimulante.

Si ets un assistent social, continuaràs "posant pedaços", atenent sempre els mateixos personatges —els teus clients!—,

perquè resulta que la gent s'hi acomoda francament bé, a les pràctiques d'assistència. Empetitint el teu servei a l'altura dels petits problemes de la teva Clientela! I en tot cas, saps molt bé que allò que estàs fent no té res a veure amb la reinserció, la readaptació, la socialització...

Si ets un educador, estàs obligat a mantenir el nombre de nens del teu servei, perquè tens establert un conveni que fixa el preu per dia i nen...; a quedar-te sense saber què fer entre les demandes dels pares —i fins i tot de la Institució— i les necessitats d'autonomia dels nens.

La definició de la intervenció dels treballadors socials esdevé cada vegada més concreta.

Fins ara, les missions que se't confiaven per part de la societat s'expressaven de manera genèrica. Tot i que aquest fet tenia els seus problemes i sempre estaves obligat a demanar precisions, es comptava, tanmateix, amb la teva capacitat professional per anar concretant sobre el terreny els projectes que el teu bon criteri professional jutjava més convenients. Ara t'anuncien el que cal fer. Per exemple, abans et podien dir: "Cal fer prevenció!"; ara et diuen: "Heu de fer Centres de Dia". O bé et concreten el que vol dir reintegrar socialment: "Heu de fer més Pirmis!". Quan et demanen comptes de la feina feta, no et pregunten quina és la visió que tens dels problemes dels joves del teu barri, ni quines accions tens plantejades, sinó quants expedients tens oberts, quants n'has tancat, quantes entrevistes has realitzat...

En aquest sistema, la intervenció professional pot aparèixer fins i tot com a accessòria i sobrerera.

Hi va haver un temps en què els treballadors socials vam haver de fer un esforç per obrir el camp del social perquè hi cabessin nous professionals. Ara ens toca fer un esforç semblant: hem d'obrir el propi concepte de "social", perquè ha quedat excessivament restringit, malaltissament pervers, incapaç de resoldre les pròpies contradiccions. En aquest debat ens hi va molt! En depèn la mateixa supervivència de la professió. I ho dic gruixut i parlo de supervivència perquè algú ja comença a creure que el voluntariat pot substituir amb

avantatges les intervencions professionals. Ateneu l'advertiment que feia Jack Palau a la conferència de l'Acte de cloenda del Projecte "Escola d'Educadors"! (1)

Voldria acabar desitjant que els estudis de la Diplomatura Universitària contribueixin decisivament a aquest debat que ara sembla indispensable i al qual ens referíem en el punt anterior; que contribueixin a donar la necessària obertura de criteris professionals, els elements per a una crítica seriosa dels conceptes heretats i l'obertura a blocs de competència innovadors. Si no és així, ens limitarem —l'enorme i creixent massa de treballadors socials— a gestionar les conseqüències de la creixent i enorme massa d'exclusos socials, sense res a dir —professionalment, s'entèn— sobre els fenòmens socials que condueixen a l'exclusió.

Marià Casadevall i Parerols
Assistent Social

(1) Capítol VI d'aquesta mateixa publicació.

POLÍTICA SOCIAL Y CAMBIO CULTURAL

La historia del capitalismo, en los países que lo controlan y que más se benefician de él —los países del “centro” o “ricos”—, se ha fundamentado, grosso modo, sobre dos modelos esenciales.

Los inicios de la industrialización se basaron en la idea de un **Mercado autorregulador**, que correspondería al primero de los modelos. Según esta idea, el Mercado, dogma de fe, aún ahora (más que nunca) tiene capacidad suficiente para, sin la intervención de ningún agente externo, contribuir a la riqueza de las naciones. Sobre la base de la ley de la oferta y la demanda, se obtendrían beneficios colectivos fomentando los beneficios individuales. El individuo —sus expectativas de enriquecimiento personal, en competencia con las expectativas de los demás— obtendría cuanto deseara si era suficientemente astuto, intrépido o tenaz. Además, esta competencia acarrearía, necesariamente, un beneficio colectivo.

Pronto se demostró que no había mentira más grande y perniciosa sobre la faz de la tierra y que el Mercado, por sí solo, no era capaz de garantizar ni su propia supervivencia. Se pasa, entonces, de la idea de mercado autorregulador a la de **Mercado regulado**. Esta idea, que correspondería al segundo modelo, se basaba en reconocer que un sistema salvaje de competencia entre individuos y entre empresas provocaba dos efectos fundamentales y concatenados: por un lado, eran cada vez más los que observaban un deterioro de sus condiciones de vida, los “perdedores” en el mercado, y por tanto se incrementaban las posibilidades de que emergiesen con fuerza conflictos sociales. Además, también era necesario establecer mecanismos de cooperación entre los “ganadores” en el mercado (que por supuesto no se cuestionaba) dirigidos a garantizar desde las infraestructuras necesarias para multiplicar sus riquezas (transportes, comunicaciones, etc.) hasta la seguridad y protección de las mismas. El esplendor del modelo de mercado regulado se consolidó sobre dos pilares fundamentales: el keynesianismo (encargado de garantizar la cooperación entre los ricos desviando fondos para los pobres) y el Estado del bienestar (como árbitro regulador del mercado y promotor de políticas sociales que atendieran a los “perdedores”).

No diré (escribiré) nada más sin antes reconocer que lo expuesto hasta ahora supone una arriesgada simplificación de la historia de las sociedades capitalistas. Tendríamos que matizar y pormenorizar más cada uno de los modelos. Además, está claro que no en todos los países se han desarrollado de igual modo. Por último, volver a recordar que no nos estamos refiriendo a los países capitalistas (ya todos, prácticamente), sino únicamente a aquellos que dominan/controlan, los del “centro” (mucho tendríamos que hurgar en la historia de la humanidad para encontrar un estado de miseria y explotación como el que sufren los países **también** del capitalismo, pero de su “periferia”).

No podríamos negar que ese cambio de modelo ha supuesto, para los habitantes del “centro”, una importante mejora en sus condiciones materiales de vida: resultado de un crecimiento sin precedentes en la producción de mercancías, de la expropiación de las materias primas y de la fuerza de trabajo de los países pobres, y de la devastación del medio ambiente.

En los momentos actuales lo que se debate es la crisis de ese segundo modelo, esto es, la crisis del Estado del bienestar y de las políticas keynesianas. Aunque nosotros no entraremos ahora en este debate, debemos señalar, al menos, que entre los que detentan el poder político en los países del centro se distinguen dos tipos de posiciones: los que no saben cuál es la salida y, todavía peor, los que piensan que la salida pasa por volver al primer modelo (los neoliberales: ¡tan en boga!).

Sociedad capitalista implica hegemonía del Mercado sobre todas las cosas. En la medida en que éste necesita estabilizarse acude al Estado, que se hace fuerte para fortalecer el Mercado. Pero, ¿pueden Mercado y Estado por sí solos, en su convivencia y en connivencia, explicar las transformaciones de las sociedades centrales del capitalismo en las últimas décadas?: claramente no.

Mientras Mercado y Estado se dan la mano para garantizar la multiplicación del beneficio material, la Sociedad Civil se va también construyendo y va diciendo sus cosas.

Por Sociedad Civil se entiende, básicamente, asociacionismo (fuera del Mercado). Así, un *holding* empresarial o una cooperativa

de producción no "son" Sociedad Civil. Y sí lo "son", en cambio, un sindicato, una asociación de vecinos o una sociedad gastronómica. Pero, además, para entender la Sociedad Civil no basta con fijarse en las prácticas asociativas, pues es muy necesario, también, atender a las Identificaciones Colectivas sobre las que se sustentan dichas prácticas y, más aún, es necesario fijarse en el Mundo de los Valores del que emana la construcción de unas u otras identificaciones colectivas. Esto es: en la Sociedad Civil, lo que más se ve son las prácticas asociativas. Por debajo están las Identificaciones colectivas y, más abajo aún (gráficamente), está el Mundo de los valores dominantes en una sociedad.

Como quiera que no es precisamente la meticulosidad expositiva lo que caracteriza este escrito, la asumimos ya definitivamente para no tratar este tema tan importante con la extensión que se merece; y, en cambio, seguiremos resumiendo y simplificando para poder presentar con mucha brevedad el meollo de lo que nos interesa: que el Mundo de los Valores Dominantes en nuestra sociedad se sostiene sobre dos pilares fundamentales: el **materialismo** y el **individualismo**, y que, además, esos dos principios, lejos de desvanecerse, se han consolidado conforme se consolidaban las sociedades capitalistas; primero bajo un mercado casi-autorregulado y después con un mercado casi-regulado.

Volvamos a leer a Polanyi: "Todos los tipos de sociedades están sometidos a factores económicos. Pero únicamente la civilización (capitalista) es económica en un sentido diferente y específico, ya que optó por fundarse en un móvil, el de la ganancia, cuya validez es muy raramente conocida en la historia de las sociedades humanas: de hecho nunca con anterioridad este rasgo había sido elevado al rango de justificación de la acción y el comportamiento en la vida cotidiana". Muchas sociedades han **tenido** mercados, pero nunca antes una sociedad, una civilización o una cultura había estado **dirigida** por y para el Mercado (más o menos regulado). Esto es importante porque, como quiera que el mercado lo único que reconoce son mercancías, sean árboles, coches o fuerza de trabajo, todo en la sociedad se mercantiliza en la medida en que es el Mercado el que domina. Así, todo adquiere un valor de mercado, es comprable y/o vendible. Por supuesto que quedan cosas, como el amor verdadero, que no se compran ni se venden. El problema es que estas cosas están cada vez más

ausentes de la sociedad, desplazadas por las mercancías, desplazadas por el Consumo. Tan ausentes están, durante tanto tiempo ya, que incluso podría darse el caso de que, por no conocerlas, pasásemos a no desearlas y no necesitarlas: como no necesitaban lavaplatos las tribus de las cavernas. A esto es a lo que nos referimos al hablar de materialismo: un principio que más se ha fortalecido cuantas más mercancías han circulado; hasta el punto que hoy no sería extraño encontrarse con alguien que sea feliz porque tiene un coche, no porque puede utilizarlo para ir a ver a su familia o a sus amigos. O incluso con gente que sea infeliz por no disponer de un coche que le traslade allí donde los transportes públicos lo hacen de forma más rápida y económica. En fin, cosas del todo incomprensibles si se piensan honestamente.

El otro pilar de nuestro mundo de valores es el individualismo, sobre el que no nos extenderemos porque es de sobras conocido, y que también tiene su fundamento en la mercantilización de la sociedad, pues, como ya hemos visto, las mercancías no se comparten: se venden.

Pero el objetivo último de estas páginas es conducir los diversos argumentos hacia una reflexión sobre el trabajo social y la política social, ya que, de hecho, también el materialismo y el individualismo han calado hondo en ella.

Cuando con el cambio de modelo toma cuerpo la Política Social del Estado del bienestar, ésta se basa también en un tráfico de mercancías hacia individuos individuales. De hecho, elementos fundamentales de esta política de bienestar, como el subsidio de paro o las pensiones, han tenido por objeto garantizar el nivel de consumo de la gente más desposeída de mercancías, y el nivel de ventas de los que sí las poseían. Pero también, si nos fijamos en el sistema de salud o en el educativo —los otros dos pilares del Estado del bienestar, junto con los subsidios de paro y las pensiones—, la cosa no varía mucho. A la falta de salud no se ofrece un sistema que trate con personas, sino uno que trata con enfermedades. Estas últimas tienen la ventaja de ser fácilmente mercantilizables: cualquier gerente de hospital, que ejerza, podría decirnos cuánto cuesta una gripe o una hepatitis. Con la educación, tres cuartos de lo mismo, pues si ésta tiene algún valor es porque se espera poder intercambiarla luego por mercancías —vía un buen empleo—, no

porque contribuya a ninguna suerte de grandeza de espíritu. De este modo, el Estado del bienestar, con sus subsidios, pensiones, escuelas y hospitales, intenta paliar las importantes y fundamentales desigualdades materiales que se puedan dar entre la gente poniendo a su alcance un cupo determinado de mercancías. Contribuye de este modo a disminuir las desigualdades materiales y, a la vez, a materializar la sociedad.

Además, el Estado del bienestar y su política social, tan beneficiosa en algunos casos, es esencialmente individualista, pues atiende al individuo pensionista, al individuo parado, al individuo que tiene una enfermedad o al individuo alumno/a; muy escasamente se preocupa de la familia, y no digamos ya de la comunidad. Esta visión individualista tiene un importante corolario: en primer lugar, instala en la conciencia del "perdedor" la idea de que el problema es suyo y suya es la culpa; pero, además, pierde eficiencia, incluso en términos económicos, con la compartimentación de los problemas y con la maquinaria burocrática que lo acompaña. De este modo, si ya las necesidades de una sola persona están distribuidas en un sinnúmero de negociados y secciones, cuál no será el nivel de dispersión de las necesidades de una familia, y no digamos de una comunidad.

En resumen, lo que uno quiere decir es, simplemente, que se hace urgente un planteamiento de la política social y del trabajo social que, sin abandonar la lucha por una más justa distribución de las mercancías, pongan un énfasis especial en destruir lo antes posible los pilares intrínsecos de la conciencia y la subconsciencia sobre los que se asienta su desigual reparto: un mundo de valores construido sobre la materialización del hombre y de sus necesidades (sobre el consumo) y sobre la destrucción de su sentido de pertenencia a una comunidad y a un medio ambiente, con los que debe ser solidario y respetuoso.

Reivindicar la comunidad y el trabajo social en la comunidad, potenciar los mecanismos de identificación colectiva (la sociedad civil), fomentar los valores de convivencia y solidaridad y luchar por un reparto más equitativo de los recursos materiales desde una cultura no materialista: eso es lo que propongo.

Óscar Rebollo Izquierdo
Sociólogo

FREUD, L'EDUCADOR ESPECIALITZAT I LA VIDA QUOTIDIANA

Quina idea! Quina bestiesa! A qui se li ha pogut acudir que Freud tingui res a veure amb l'Educador Especialitzat! Amb les seves teories recargolades, i qui sap si una mica perverses, entorn de la sexualitat infantil (quan tothom sap que els nens són, per definició, ingenus i angelicals), de la repressió (com si no n'hi hagués prou), del super-jo exigent i maniàtic de l'ordre, de la castració (en quin temps es pensen que vivim?), del desig de la relació amb l'Altre..., del dolor del viure...

I, no obstant això, fa uns quants anys que a quatre arrauxats carregats de seny se'ls va acudir de crear un espai des del qual donar entitat i contingut a la feina de l'Educador, des del qual anar omplint de coneixements i d'instruments la seva tasca diària; un espai d'aprenentatge i també de reflexió; un espai dins el qual poder discutir, confrontar, pensar, intercanviar i..., per què no?, riure i passar-ho bé plegats.

Es va pensar en un entorn físic que acollís aquestes intencions; es va pensar en unes matèries que donessin als Educadors unes eines vàlides de treball i reflexió; es va pensar, també, en les persones que, per la seva experiència, fossin les més adequades per transmetre aquests coneixements. I entremig del fum que els sortia del cap per tota aquesta feinada, es va anar dibuixant, potser tímidament però amb fermesa, la imatge de Freud i les seves idees desgavellades, i van creure que podia ser bo per als Educadors de conèixer-les.

Que podia ser bo que aquelles persones que tenen una feina dura, difícil i compromesa sabessin que no es pot donar tot, especialment el que no es té; que sabessin que els límits estan per damunt de les voluntats, però que només la voluntat de la feina ben feta i del qüestionament permanent els pot superar; que coneguessin els seus propis recursos com a professionals i com a persones; que aprenguessin a tolerar les pròpies ansietats com l'únic recurs per contenir les dels altres; que sabessin oferir i donar, però també frustrar i negar, quan això fos el més convenient; que valoressin la dignitat de la seva professió com el mitjà més vàlid d'ajudar els altres a valorar la seva pròpia dignitat com a persones.

I, en un moment donat d'aquest procés, se'm va proposar (encara no sé ben bé per quins mèrits) que col·laborés en aquest projecte i que aportés el meu granet de sorra per tirar-lo endavant. Així es va iniciar el meu treball a l'Escola d'Educadors Especialitzats de les Comarques Gironines.

He de confessar que de bon començament estava una mica espantada. Què es podia dir de la teoria psicoanalítica als qui potser no els interessava? Com explicar en unes poques hores conceptes enrevessats i molt teòrics que normalment costa anys arribar a entendre? Com ajudar els Educadors a connectar tot aquest maremàgnum d'idees amb la quotidianitat de la seva feina? La resposta a totes aquestes ansietats va ser rellegir els textos tan coneguts, preparar acuradament uns apunts, cuidar el llenguatge de transmissió, buscar exemples que fessin més fàcil la comprensió i... quina sorpresa!, descobrir que en aquest procés jo també estava aprenent... Quina sorpresa i quin toc de realitat!

La segona bona sorpresa va arribar gairebé el primer dia de classe, en veure que l'interès dels "alumnes" feia desaparèixer moltes de les dificultats que havia imaginat; que els dubtes que tenien i les ansietats que els provocava la seva feina eren molt semblants als meus i que, per tant, era possible reflexionar plegats, aportant jo, sobretot, elements de la teoria, aportant ells la seva pràctica diària.

No crec equivocar-me gaire si dic que aquesta impressió que l'Escola ha estat un espai de transició, però també de reflexió i creixement per a tots, la poden tenir també altres de les persones que van ser convocades per ensenyar el que sabien. Tots hem estat una mica "ensenyants" i "ensenyats", però sense caure en la confusió i en la barreja del "tots ho farem tot", que hauria dut a un carreró sense sortida.

Hem fet plegats un camí que ens ha dut a una sortida oberta i plena de possibilitats, entre les quals cadascú haurà d'escollir.

Perquè ara us toca a vosaltres seguir. Ja ho sabeu:
"Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar, se hace camino,
y al volver la vista atrás,
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar".

(Ja m'agradaria que aquests versos fossin meus, però la idea original és del senyor Machado. Meus són només els errors de memòria i la versió lliure).

Ha estat un goig poder recórrer junts aquest tros de camí.

Us desitjo a tots molta sort i un llarg recorregut per endavant, en el qual es trobin alguns entrebancs, com dificultats a vèncer i dubtes per resoldre.

Margarita Pascual i Espinosa
Psicòloga

"L'opinió de l'individu sobre el 'sentit de la vida' no és matèria desdenyable, perquè en definitiva determina tot el seu pensar, sentir i obrar. Ara bé, l'autèntic sentit de la vida es fa palès en la invencible resistència contra la qual topa l'individu quan obra equivocadament. Entre aquests dos termes es desplega la tasca de l'educació, la formació i la cura".

A. Adler

La Introducció a la Psicopatologia per a Educadors Especialitzats a l'Escola de Girona s'ha anat configurant, al llarg del temps i a través de l'experiència, com una eina bàsica per a l'estudi de la persona, ja que, si bé es fa difícil definir si s'està psicològicament sa o malalt, a la pràctica diària l'educador es troba en la necessitat de prendre decisions basades en aquest concepte.

L'Educador, en contacte directe amb la població, es troba en situacions de crisi, i les seves intervencions poden esdevenir decisives, per tal com enfrontar una crisi pot aportar una maduresa i una capacitat més grans per superar conflictes o, contràriament, pot donar una més gran vulnerabilitat al trastorn mental, la qual pot desembocar en una conducta desadaptada i un gran patiment psíquic.

Davant d'aquestes situacions, l'Educador ha de disposar d'eines per detectar les crisis i de tècniques per poder intervenir com a agent potenciador de la salut.

Cal, doncs, des d'aquesta òptica, desenvolupar una cultura professional, és a dir, trobar un marc de referència específic relacionat amb la capacitat per abordar els conflictes amb un conjunt de mètodes i tècniques.

La forma en què un professional afronta una intervenció depèn de les funcions bàsiques de la seva professió, de la seva formació i de les pròpies característiques individuals: sensibilitat i experiències personals prèvies.

No podem negar que l'existència d'aquesta matèria ha estat

sovint qüestionada, especialment per aquells que combreguen amb unes premisses clíniques i nosològiques de la psicopatologia, però si entenem que la malaltia i la salut són estats propis dels processos vitals, que la malaltia no és una categoria absoluta, que els conflictes i les crisis són inherents a la naturalesa humana, i que poden ajudar al desenvolupament de la persona, podem entendre que el seu estudi esdevé útil, positiu i en concordança amb el rol de l'Educador Social.

És ben evident que analitzar els estats mentals, les facultats del psiquisme humà i els trastorns que apareixen és una tasca difícil, ja que, sense saber el "com" ni el "perquè", la vida mental s'expressa de manera individual, única i original, la qual cosa fa que necessitem la tècnica i els coneixements objectius, però alhora no podem sostreure'ns a l'experiència personal, als sentiments i als afectes de l'analitzador.

La classificació de les diferents patologies esdevé, doncs, des de qualsevol òptica teòrica, enganyosament simplista, perquè les característiques de la ment humana, les peculiaritats individuals, els condicionaments comunicacionals i les pròpies característiques de l'avaluador configuren una complexitat que comporta una gran dificultat per objectivar-les.

En definitiva, hem anat treballant amb la hipòtesi que la Salut Mental i la Malaltia van estretament lligades al procés vital, i com a tals les hem definit com a situacions canviants i no estables.

Des de la perspectiva semàntica, hem volgut canviar el "Ser malalt" per l'"Estar malalt", i ens hem esforçat, docents i alumnes, per introduir una visió ecològica i dinàmica de la salut. G. Bateson va fer, ja passada la meitat del nostre segle, la seva *Aproximació revolucionària a la comprensió de l'home* utilitzant la teoria ecològica: la Salut i la Malaltia són processos dinàmics que es donen en el si de sistemes oberts que interactuen entre ells i amb el seu context. Si bé no es pot separar la malaltia del malalt, el mateix concepte de malaltia va lligat, paradoxalment, al de normalitat, si l'entendem dins del context evolutiu i de la formació de la personalitat.

Ens ha semblat que, a diferència de les tragèdies clàssiques,

on són els déus o el destí qui determina el desenllaç i on habitualment la lluita de l'home és en va, en la nostra cultura i en la societat actual preval un cert control per part del subjecte, que pot intervenir en la construcció de la pròpia "novel·la", modificant les seves capacitats personals, és a dir, els seus recursos.

Hem discutit, sense arribar a un ple acord, què és estar sa i què és estar malalt, i hem utilitzat diferents criteris, sense que cap ens semblés del tot satisfactori.

Ha estat molt enriquidor per a tots parlar, des d'aquesta perspectiva, de trets de personalitat comuns a molts Educadors, a diferència d'alguns més propis d'altres professionals. Hem vist que el "dilema" obsessiu que planteja la psicologia dinàmica entre obediència i desafiament —que implica una alternativa emocional entre la por a ser castigat i la ira pel fet d'abandonar els propis desitjos i sotmetre's a l'autoritat— comporta uns trets de caràcter que defineixen la personalitat obsessiva, com són la pulcritud, la puntualitat, l'ordre, l'escrupolositat, el col·leccionisme, etc. Les obsessions són el fruit de la defensa per l'aïllament emocional. Es tracta, doncs, de "sentir amb la ment", per evitar la batalla al camp de les emocions i els sentiments. Si bé amb el convenciment que no es poden extreure més que impressions compartides amb els alumnes, ens ha semblat que aquest patró està força allunyat d'aquells trets que caracteritzen molts educadors, com són l'exposició a les emocions, un cert desordre i dispersió i un patró defensiu més a prop de la sublimació i l'altruisme.

Ens hem trasbalsat reflexionant sobre el suïcidi, sobre la mort, i davant les vivències de l'inexorable pas del temps. Hem valorat les diferents crisis que es presenten davant l'adolescència o l'envelliment, al si de les famílies multiproblemàtiques o en l'abandonament infantil.

Hem intentat analitzar l'estructura social que potencia determinats trastorns, l'augment en els darrers anys de determinades manifestacions, com l'angoixa, les depressions o l'anorèxia. Hem vist que la resistència al trastorn mental pot augmentar ajudant la persona o el grup a ampliar el seu repertori d'habilitats afectives per resoldre problemes, de manera que es

pugui evitar recórrer a formes regressives antisocials o allunyades de la realitat, en enfrontar-se amb situacions difícils, i evitar la formació de símptomes neuròtics o psicòtics com una forma simbòlica de resoldre els conflictes.

Ens hem distret, també, parlant del dormir, del somiar, dels somnis, dels malsons i de la psicopatologia de la vida quotidiana.

Hem entrat, a través de diferents casos, en el món de les addiccions: les ludopaties, les toxicomanies i l'alcoholisme.

I hem pogut avaluar la gran importància de la cura en les primeres etapes de la vida i de la infantesa, per prevenir en la vida adulta el dolor i la infelicitat.

Hem intentat posicionar-nos davant del patiment psíquic, evitant els mecanismes més comuns, com l'allunyament, la negació, la confusió i l'omnipotència.

Hem pogut conèixer mecanismes professionals per minvar l'angoixa, com són el tecnicisme i la burocratització.

Hem considerat l'educador com un agent de Salut Mental i de suport comunitari, i hem pensat també en la necessitat de "donar suport als que donen suport", establint i reivindicant espais de reflexió, formació, supervisió i consulta, i ens ha semblat a tots que n'hem pogut treure un profit com a individus i una experiència enriquidora per al col·lectiu professional.

*Imma Masip i Amorós
Psiquiatra*

LA POSTEDUCACIÓ, UN ACTE CREATIU. L'ESCOLA D'EDUCADORS, UN ACTE CREATIU.

Voldria fer una aportació a aquesta Miscel·lània no només des de la nostàlgia. Es tanca un cicle. I em vénen al cap moltes coses. Per algunes d'elles, tres fites marquen el camí.

- 1.- Podria extrapolar al nostre context aquella dita:
"L'escola ha mort: visca l'escola!" Reymer.
- 2.- "Was bleibet aber stiften die dichiter"
(Allò que perdura ho funden els poetes) Hölderlin.
- 3.- "Un rêve c'est un reveil qui commence"
(Un somni és un despertar que comença) Goblots.

Per desvetllar coses noves cal somniar una mica.
El somni és el palau dels desitjos.
Els desitjos són necessaris per fer viure.
Adéu, Escola, àmbit on podíem somniar
per despertar un corrent de millora social.

També hi ha somnis que no acaben amb un desvetllar.

(Ara el que segueix és per quan no pugueu dormir. Ho podem anomenar "Elogi de la praxi educativa").

(O allò que faltava per quan s'hagi esbravat la resta d'humor i d'esperit darrera allò més pragmàtic i quotidià.
Ací voldria perdre gravidesa (!) i parlar una mica més enllà de la quotidianitat a la qual sempre està encarat l'educador).

I.- EDUCAR I UTOPIA

"La creació mai es deu a una felicitat;
és el resultat d'una manca;
és el contrapès d'una angoixa
i s'inscriu en el buit que cal omplir

amb un desig del qual s'espera el seu gaudir
i amb el fracàs de la seva obtenció"
(Pierre Rey, *Una temporada con Lacan*. Seix i Barral, 1990).

(Tot el que segueix voldria ésser una glossa d'aquesta citació. Si voleu, doncs, us pareu ací mateix. Si seguïu i la torneu a llegir a la fi del treball veureu que tota la resta han estat variacions sobre el mateix tema).

L'Escola d'Educadors de Girona va néixer d'una manca. Alguns que havíem treballat en grups d'exclusió social sentíem l'efecte multiplicador que tindria dotar el "personal educatiu en un marc no docent" d'un bagatge per saber treballar millor l'alteritat, les relacions.

També sabíem que educar era una de les professions impossibles. L'art d'educar, Freud la col·loca entre les professions impossibles, al costat de l'art de la psicoanàlisi i de l'art de governar. Com diu C. Millot, "totes tres descansen sobre el poder que hom pot exercir sobre un altre gràcies a la paraula, i totes tres troben el límit de la seva acció, en darrera instància, en el fet que l'inconscient no se'l sotmet, perquè el que ens sotmet és l'inconscient mateix". Quelcom es resisteix.

No tot es pot educar. No tot es pot curar, i no tot es pot governar. Hi ha la irreductibilitat de quelcom ("das Ding"). L'educador, com poca gent, sap dels límits, de xocar amb el real. Però entorn d'aquest impossible s'hi troben moltes coses. Dir-ne impossible és assenyalar-ne l'aspecte d'inabastable. És saber que es tracta d'un repte que no es pot satisfer mai plenament. L'educació, com un art de saber intervenir, és una actitud constant d'invenció. Si ens quedem amb la tensió que és educar sense estar oberts a l'esperança i a la utopia, quelcom no podem entendre d'educar. Si restéssim només en la utopia, mancaria el despertar i el poder fer despertar.

I em pregunto si l'Escola ha estat solament un lloc de transmissió o si ha instituït un espai d'intervenció. Si és això segon, la discontinuïtat serà la multiplicació. El verí ja és inoculat al plasma. El verí de la creativitat.

II.- EDUCAR I CULTURA

Admetem a *grosso modo* que educar és culturalitzar. Però el mot "cultura" és equívoc. Podem definir-ne dues accepcions de les moltes que es debaten, conscients del tracte poc precís i de l'incomponiment expositiu que emprem.

Cultura com a medi cultural:

És una sedimentació de coses ja assolides, talment un fetitxe que heretem i usufructuem, "el cofret dels valors dels qui ens han precedit". (Així defineix la mort Heidegger). Mai no ho coneixem prou, i és el nostre eix diacrònic, filogenètic, d'on podem extreure molta saba. No hi estem d'esquena. Però, com alienar-s'hi? Com no estar-hi com somorts?

Cultura com a quelcom generador:

És la superació permanent de l'instint vers l'acte creatiu, integrador de tot allò anterior, però també sempre nou: cops d'enginy i invencions que van deixant un rastre: gent més lliure, el progrés del pensament i l'acte poètic.

Pierre Rey pot dir, provocador:

"La cultura és la memòria de la intel·ligència dels altres (...), la cultura és continuïtat (...), la creació, el seu contrari, és ruptura" (Obra citada).

De l'experiència de l'escola que acomiadem en pot resultar un conjunt d'unitats didàctiques desnatades i en tetrabrik, o un altre saber: l'educació no és només tenir un discurs sobre ella, ni es redueix a unes tècniques educatives, sinó "habitar-la" en sentit heideggerià. Per ser educador cal haver-se educat. Educad és aquell qui administra correctament les relacions, l'estar al món, i troba la força per anar completant la creació col·lectiva. Educar és ésser presència que entén i intervé amb subjectes desitjants.

Si acceptem que educar és entrar en l'univers de la cultura, on és la porta d'entrada? per on començar a educar-culturalitzar?

Freud ens diu, d'una forma paradigmàtica, que la primera

vegada que algú, en comptes de tirar un dard, va proferir un insult va iniciar-se la cultura. Entrar en la cultura és, doncs, "renunciar als instints". "La paraula **cultura** designa la suma total de les produccions i institucions per les quals la nostra vida s'allunya de la dels nostres avantpassats animals i que serveixen per assolir dues fites: protegir l'home enfront de la natura i regular les relacions dels homes entre ells" (Freud, *El malestar en la cultura*).

L'educador en alguns moments s'ha de dedicar més a treballar la renúncia als instints. Navega més a prop de la roca de les prohibicions. Aquesta renúncia a les satisfaccions instintives no és total, sinó "regulada" (en relació amb la Llei) i mediatitzada pel llenguatge. Diu Hebe Tizio: "La 'normalització' i la 'integració' no depenen de l'aplicació mecànica de la normativa. Es tracta de la relació del subjecte amb la Llei, que per a la psicoanàlisi és el Nom del Pare, que introdueix la regulació de les satisfaccions. El Nom del Pare no normalitza en el sentit d'una perfecta adaptació, es tracta de tenir en compte la diferència entre introduir una regulació de les satisfaccions i esborrar-les. És cert que aquest procés implica un pèrdua, però també és veritat que posa un límit al desig de l'Altre i allibera el subjecte de restar a la mercè del seu caprici".

(L'Altre: en majúscula, perquè, més que pel fet d'ésser algú altre concret, s'accentua que ocupa una posició o un lloc respecte al subjecte. L'Altre = lloc on es planteja la veritat de la pregunta de l'existència del subjecte).

Sovint l'educador, abans d'intervenir, suporta la tensió d'una disjuntiva: "Fóra bo optar per un deixar fer o no?, i quan posar el subjecte en relació amb la Llei, marcant límits? Si intenvinc puc anul·lar la seva iniciativa, si no intenvinc faig que no progressi". "La tasca de l'educador consisteix a trobar el seu just equilibri entre el Caribdis del deixar fer i l'Escil·la de la prohibició" (Freud, *Noves lliçons de psicoanàlisi*).

(A l'estret de Messina hi ha dos perills: la roca Escil·la i els remolins de Caribdis). Com en la conducció automobilística: hi ha l'accelerador, que és estimular, i el fre, que és la contenció. Entre la rauxa i el seny.

Quan es treballa amb noies amb conductes socialment problemàtiques s'observa que les potencialitats individuals són moltes, però que sota l'influx dels instints resten sovint atrapades en actes pre-culturals o anticulturals, supeditant la seva creativitat a actituds defensives respecte al medi. El medi també té molt d'instintiu. Per això Françoise Dolto ens planteja la qüestió: "Nois agressius o nois agredits?"

Després de tenir clara l'entrada, ens podem marcar un camí.

La tasca educativa anirà fent camí vers una més gran responsabilització i una presa de decisions més socialitzades del qui s'educa.

"La sublimació dels instints és una característica especialment destacada del desenvolupament cultural, gràcies a la qual les activitats psíquiques superiors, científiques, artístiques i ideològiques, tenen un paper tan important en la vida cultural" (Freud, *El malestar en la cultura*).

Direm de forma ràpida i quasi només enunciativa:

Levi-Strauss situa entre l'univers de la naturalesa i l'univers del social un tercer univers, el de la cultura. I aquest tercer univers no és altre que el del llenguatge, com a elaboració de la realitat. "El llenguatge és treball" (Hegel, *Fenomenologia de l'Esperit*). L'educador opera amb la paraula. El discurs analitza i sintetitza la vivència ("Erlebnis"). Pel discurs es vehiculen (discorren) noves possibilitats que permeten una ruptura amb un passat no prou encertat.

Cada llengua, cada grup idiomàtic, cada cultura està plena de vivències, de connotacions que l'han anat afaïçonant. Dins aquests col·lectius es van sedimentant noves invencions, nous progressos, quan algun dels seus membres marca una ruptura amb inèrcies anteriors. També s'assimilen i s'integren innovacions d'altres cultures alienes.

Semblantment, les intervencions educatives s'adrecen a fer que s'esdevingui aquesta possibilitat de ruptura de la inèrcia, o

invenció. L'educació llavors prioritza l'emergència dels subjectes capaços de reaccionar per anar superant els seus propis esculls i els del medi i no esdevenir ni homes-instint ni homes-massificació. Educar és forjar agents de canvi en el medi, superant temptacions d'inèrcia i possibilitant una pluralitat de formes de cara als individus concrets; no uniformització, sinó singularització, per tal que puguin esdevenir com peces úniques d'artesanía.

III.- EDUCAR I SUBJECTIVACIÓ

(Del jugar al "jo")

Sovint s'ha fet recurs per entendre les actituds educatives al paper primordial del maternatge (Tosquelles). És una combinació on hi ha aspectes externs i interns ("Umwelt", 'ambient', i "Innenwelt", 'món interior'). Winnicott ens parla del jugar com un espai transicional entre el món exterior i l'activitat interna del nen. Els jocs relacionals preparen projeccions i introjeccions. El nen, per mitjà del jugar i de les representacions inherents en el jugar, pot passar d'un ésser receptiu a un ésser actiu.

El jugar primerament és una forma d'estar amb la mare.

I després és una forma d'estar sense la mare.

Jugar permet assolir més iniciativa.

Jugar permet entrar en el món del "sentit".

Cada vegada es valoren més els processos actius dels nounats en les relacions més primerenques, ja abans del joc al qual ara ens referirem.

És la mare (objecte primordial), el primer objecte substituït per un altre. Pel jugar el nen entra en el joc simbòlic, en el món dels significants (en el sentit lacanià del mot).

Ens podem servir de l'ambivalència del mot "jugar":

pot voler dir 'fruir' (en italià, "jocare");

pot voler dir 'unir' (vindria de "iungere") (Huizinga);

pot voler dir, segons l'ús que se'n fa en altres llengües ("jouer", "spilen", "play"...) 'practicar', 'anar dominant quelcom'... Per exemple, es

toca bé una peça musical quan s'interpreten els seus elements bellament i quan se'n pot gaudir. I podem entendre el jugar com l'acte d'unir dues coses per tal que una representi l'altra (representació), i un acte amb fruïció: una representació fruïda. És en aquest àmbit que el nen fa invencions, quan el nen és capaç d'elaborar l'absència de la mare jugant amb un objecte, com si fos la mare, que marxa i torna, i pot insinuar amb un llenguatge precari: "ooo! - a!" (la parla), "fort - da" (la llengua), mentre llença i torna a estirar un carret lligat a un cordill. (Freud, *Més enllà del principi del plaer*).

Ha fet una metàfora, és a dir, ha emprat la llei de desplaçament del significat en una cadena significat. Si acceptem la definició de subjecte de Lacan — "un significat és allò que representa un subjecte per un altre significat" —, la mare (objecte) és quelcom: el significat "presència-absència" per al nen (subjecte en posició passiva). En el joc, com en un somni, el nen fa un desplaçament de significats: Ell (subjecte en posició activa) fa que el carret sigui quelcom: el significat "presència-absència". Hi ha ruptura de progrés: no podria jugar sense la seva "competència" respecte a la primàcia del significat. Ha assumit de l'exterior l'ordre significat, no inventat per ell, i que no és altre que l'univers del llenguatge.

Ha fabricat una metàfora. Ha assolit un acte creatiu. Ha exhibit que allà hi ha un subjecte! Hi ha una ruptura, perquè hi ha més posició activa que en actes anteriors. Freud observa el fet. I el pot analitzar i veure la magnitud que hi ha sota el gest. És l'infant qui ha unit-fruït-inventat. El subjecte crea quan es veu impel·lit per una manca.

Amb l'exemple del joc del "fort - da" de Freud i de les diferents coses ja comentades, recapitem i sistematitzem-ne algunes:

1.- Per l'absència de la mare (gràcies a aquesta separació), es fa possible que el nen passi més clarament a ser subjecte actiu: queda constituït com a subjecte: abans el nen era com l'objecte a mercè i cura de la mare. Passa de desitjat a desitjant.

2.- Després de la manca (absència de la mare), amb els succedanis, les joguines, sempre hi haurà com un buit, una resta perduda causant de la repetició de la necessitat. La joguina és un representant (representació) d'allò perdut, és a dir, d'allò que vol (objecte del desig).

3.- Amb el llenguatge simpràxic s'acompanya l'acció amb l'expressió verbal que es veu amb el "fort - da" ('lluny! - ací!'). Són ordres: algú que "domina" quelcom. Però també és inaugurar uns significats, uns mots per mirar d'obtenir la fallida d'un altre significat, de l'objecte primordial, la mare, impossible en aquell moment. Ens trobem en la via d'accés al simbòlic. Accepta allò convencional: entra en l'univers del llenguatge i, per tant, de la norma, de la Llei (Nom del Pare).

4.- A partir d'ara les joguines i els mots donen suport a una activitat re-inventada (invenció = troballa), de retrobament per fer circular el desig en un altre escenari més propi, en aquest escenari del jugar, espai intermedi-transicional entre l'exterior del nen i la seva activitat interior. Escenificarà "fantasies en acció" on podrà acomiadar, fer venir, atacar, apoderar-se'n "divertint-se" = derivar vers el món dels objectes i dels conceptes les seves necessitats d'alteritat, de relació.

5.- Per la repetició pretén retrobar el plaer ja conegut. La compulsió de repetició sempre ens avisa de quelcom perdut que ens volem tornar a procurar, no sempre escenificat de la mateixa manera: la mare (no) és el carret. I la superació de la repetició ens indica una nova troballa de part del subjecte, i que aquest interiorment s'ha enriquit amb nous significats que pot incorporar (cos) al seu repertori conductual.

Els significats tradueixen vivències; i les vivències responen a posicions del subjecte: repetim on falta algun significat, o bé, quan superem la repetició, les combinacions en cadena significat possibiliten la creativitat. Deixeu-m'ho dir així: educar serien els intents perquè qui s'està educant pugui, gràcies a la incorporació de nous significats, arranjar "avaries" (repeticions) en la cadena significat, perquè deixi de repetir i sigui possible un acte de progrés subjectiu.

Educació, consegüentment, no sempre serà que l'altre rebi, no és impartir, donar..., potser és fer de catalitzador perquè emergeixi el geni, el subjecte, el creador que hi ha en cadascú i meravellar-nos dels gestos que passen davant nostre. Freud no diu si el nen en qüestió havia fet intents no reeixits d'aquesta nova conducta abans de la seva observació. Els educadors saben dels intents i de les equivocacions del que es va desenvolupant, i saben del suport que

cal donar quan no pot emergir el subjecte per raons diverses. Però, ai las!, és la manca de la mare que possibilita el progrés de l'infant. (Que cadascú ara tregui les conclusions oportunes de la manca Mare-Escola d'Educadors de Girona).

Quan parlem de presència-absència en l'ordre de l'educació no parlem d'una absència física, com en l'ordre del jugar que hem presentat paradigmàticament, o aquesta referència a la fi de l'Escola. D'educar per control remot, no em consta que s'hagi provat. "L'herba també creix de nit" (Shakespeare); però abans ha fet sol i pluja. La mare del nen abans s'havia servit d'objectes mediadors i metonímics de la seva presència i havia apostat de moltes maneres perquè es poguessin produir efectes de ser. I, com ja hem dit, hi alternaven absències seves obrint la possibilitat que el nen fos desitjant (subjecte de desig). Educar és saber conjuguar la "presència-absència" de l'Altre, i equivaldria a com l'educador intervé activament o sap el que es vehicula amb la seva presència expectant, com una partitura musical és feta de notes i silencis.

Una altra cosa és la immediatesa dels efectes de les intervencions educatives. En la pràctica educativa cal sembrar, que sempre és abans que la collita. No sabem quan es produirà la ruptura de progrés. L'acte educatiu és la concurrència de dues parts, és un acte d'alteritat:

a) L'educador actua des de la posició d'Altre. La seva presència, les seves intervencions, el seu discurs són per produir efectes de ser. La posició de l'educador és esdevenir tot ell significant, sovint i de moltes maneres. I en ocupar aquest lloc de l'Altre tramet, inconscientment o més conscientment, la seva *Weltanschauung*, la seva concepció del món, la seva filosofia de l'univers. Saber habitar i intervenir des del lloc de l'Altre no s'improvisa. Es podria parlar de la densitat de la presència. Des de l'Altre es constitueix en instància permanent d'invenció. Però tot això està en funció del fet que el subjecte es pugui qüestionar, està de la banda de la interrogació vers l'educant.

b) Cada anella de la cadena educativa conclou quan la invenció, l'acte creatiu, és del costat de l'educant superant inèrcies. La resposta, l'autèntic acte creatiu, se situa de la banda del subjecte quan esdevé en ell la producció d'efecte de ser, la ruptura del progrés

vencent la inèrcia, la reinscripció significant del subjecte, sigui de dia, sigui de nit, tant si s'esdevé ara com demà.

Estem ja en una altra riba de l'educació. Pregunto: no fóra millor, potser, parlar ací de **posteducació**, tenint més en compte el punt d'arribada i de progrés que el de partença? Aquest neologisme vol remarcar aquesta altra vessant de les culminacions d'actes creatius. Ha tingut lloc un efecte d'existència, una nova superació o una nova conquesta del subjecte en el subjecte, nova reinscripció significant del subjecte. És una nova superació existencial, però també és una invitació que ens aboca a noves invencions ulteriors, la seva fita és cap endavant, vers el futur, vers la superació permanent o posteducació. Si el llenguatge és treball, gràcies als nous conceptes, podem intentar elaborar més els continguts manifestos i subliminars que encabíem en el mot "educació".

IV.- EDUCAR I PROGRÉS

O rutina o acte creatiu.
O etern retorn o voluntat de poder.
O repetició o posteducabilitat.
Mort i vida.

"Per què li costa tant a l'home de ser feliç?

"Ja hi hem donat resposta en indicar les tres fonts d'on ve el nostre sofriment; la supremacia de la natura, la caducitat del nostre cos i la insuficiència de les institucions que reglamenten les relacions dels homes entre ells, la família, l'estat i la societat... Mai no dominarem completament la natura i el nostre organisme, que també n'és una part... Davant la tercera font de sofriment, la de tipus social, no estem disposats en absolut a acceptar-la i no podem comprendre per què les institucions creades per nosaltres mateixos més aviat no haurien de significar benestar i protecció per a tothom. (...) Es descobrí que l'home és neuròtic perquè no pot suportar totes les renúncies que li imposa la societat en pro dels ideals culturals. (...) El poder sobre la natura no és l'única condició per aconseguir la felicitat humana. (...) L'home és, com si diguéssim, una mena de Déu carregat de pròtesis, prou magnífic quan es posa tots els òrgans auxiliars, els quals, però, no formen un tot amb el seu cos i de tant en tant li costen força maldecaps. En èpoques futures, molt

llunyanes, es produiran nous avenços, en aquest terreny de la cultura, d'una grandesa probablement inconcebible, que encara faran créixer més la semblança de l'home amb Déu. En interès del nostre estudi, no volem oblidar que l'home actual no s'hi sent feliç, en aquesta semblança amb Déu" (Freud, *El malestar en la cultura*, 1930).

La tasca educativa és avançar assumint tot el que ens serveix del passat ("educere" = 'treure de') i, també, postducabilitat ("postducere" = 'conduir més enllà') perquè s'albirin nous paratges: a) en la vida de cadascú, b) entre els subjectes, c) entre els col·lectius humans i d) amb tot l'ecosistema.

Observem les tres accepcions següents:

1.- *dur* ("ducere" = 'portar, conduir'): educar com a saber portar, acompanyar.

2.- educar ("educare", emparentat amb "educere" = 'treure a fora, criar'): posa l'accent en el passat, en l'status quo, entès com a forces d'estabilitat, en oposició a forces de progrés de la posteducació.

3.- *postduc* ("postducere" o "postducare" = 'portar més enllà, avançar'): posa l'accent en el terme "ad quem", en aquesta ruptura de progrés o de producció d'efectes de ser, espai de les noves invencions, de progrés del subjecte vers nous estadis d'evolució personal.

El mot "educació" és ara com ara una babel, i és susceptible d'equivocitats. S'hi aixopluguen diferents referents. Voldríem contribuir a descompressionar-lo i ordenar solament alguns dels seus aspectes. I, en parlar de posteducabilitat, és possible una escapada cap endavant, ni que sigui com una excusa per trencar inèrcies i connotacions subliminars, i superar algunes neurotizacions culturals, perquè, parafrasejant la citació esmentada de Pierre Rey ("L'educació sovint és la memòria de la intel·ligència dels altres"), "l'educació és continuïtat...; la posteducació, el seu contrari, és ruptura". Així mateix, s'han contraposat i compartimentat molt els termes treball/oci, període formatiu-educatiu/període productiu...

La postducabilitat és una actitud d'invenció globalitzadora i un estat de formació permanent. La postducabilitat és entesa com a obertura de l'ésser vers noves postducacions.

La postducació: com a acció per desenvolupar les forces subjectivadores, o art o sistema inductiu vers el desenvolupament de les potencialitats existencials enteses com a invencions o efectes d'existir del propi subjecte.

Les postducacions, els seus fruits, com a moments assolits d'efectes de ser, noves superacions pròpies o emergències del subjecte.

La postducabilitat vol anar més enllà del que hi ha ara i ací, fa ruptura amb les contradiccions actuals i dona lloc a noves invencions. Vencent la inconsciència de la "cultura imperant", tendència d'allò orgànic a la inorganicitat, es treballa entre les respostes a les exigències vitals i la reflexió objectiva (raó).

Ara potser es veu més clar que l'educació, quan s'identifica com una forma de culturalitzar entesa com a reduccionisme quasi a la mera transició, és caure en la "malaltia històrica" no prou creativa i massa pendent del passat ("consideracions inactuais" (intempestives) de Nietzsche, 1874).

Ara, davant noves formes de massificació, d'identificacions idolàtriques-materialistes, més que mai la postducabilitat és fer subjectes, no subjectats i regressius. Hi ha possibilitats de subjecte quan hi pot haver discontinuïtat, ruptura amb la massificació imperant: hi pot haver "diferències", traces pròpies, estils varis, sense quedar diluïts anònimament ni atrapats en la queixa.

"El significant és allò que representa un subjecte per a un altre significant" Lacan.

Cadascú esdevé un significant per als altres subjectes, un subjecte per als altres significants. La postducabilitat és viure la riquesa i l'aventura de la pluralitat: que cadascú sigui identificable pels seus trets definidors, no de formes d'ésser manllevades (identificacions), ni basades en l'oposició sistemàtica, sinó que pugui

emergir el geni, l'estil interior, la saba de la il·lusió. Per damunt del conformisme, dels tòpics i supòsits, basant-nos en el sentit crític, cal desenvolupar el pensament divergent o creatiu.

El treball social, sabent-se una de les professions impossibles, s'inscriu en aquesta alteritat potenciadora vers l'autenticitat del ser. La presència-absència de l'escola d'Educadors de Girona n'ha esdevingut ja un significat.

Per acabar, voldria indicar tres coses:

1a. A les professions impossibles, caldrà afegir-n'hi una de nova (almenys pel meu cas i, segons diuen, de molts educadors socials): escriure clar.

2a. Les meves mancances conceptuals, expositives i d'altres d'aquest escrit confio que faran emergir més coses de vosaltres mateixos.

3a. Un últim pensament, manllevat de René Char:

"Desenvolueu la vostra legítima raresa".

Manel Palahí i Fàbregas
Psicòleg

L'EDUCADOR ESPECIALITZAT I EL TREBALL SOCIAL EN LA COI·LECTIVITAT

El meu pas per l'Escola d'Educadors Especialitzats de les comarques gironines ha tingut un viscut i una significació en tres àmbits, fonamentalment:

—La participació i relació amb l'equip formatiu, amb moments molt vius de reflexió i discussió en un grup pluridisciplinar; exercici molt necessari i reivindicat pels TT SS, però poc freqüent en la pràctica quotidiana.

—La relació amb els alumnes, que implicava dotar de transferibilitat aquella pràctica i experiència viscuda però poc estructurada.

—La participació en un projecte que, per la seva naturalesa, tenia un principi i un final, que requeria entusiasme i dinamisme, que implicava risc, i per tant incerteses i satisfaccions, i permetia la flexibilitat i agilitat d'una estructura simple.

La meua contribució en aquest "aplec" pretén exposar algunes de les idees que van ser centrals en el discurs amb els alumnes i en l'equip formatiu. És una aportació des de la perspectiva de l'Atenció Social Primària i des d'una visió de l'Educador com a treballador social de medi obert, àmbit en el qual ha treballat més intensament.

En primer lloc, i atès que es poden donar diferents definicions de treball social, algunes d'elles molt excloents, cal considerar que utilitzem la definició que permet integrar un conjunt d'actors i professionals. Concretament, i tal com ho ha manifestat la professora Carme Garriga en la introducció del llibre *Treball Social. Conceptes i eines bàsiques* (ICESB, 1989), considerem el treball social "com una intervenció professional intencionada, racional i organitzada, que es fa en una realitat social que s'ha de conèixer i comprendre per procedir després, juntament amb els implicats en ella, a transformar-la o millorar-la. Va dirigida a persones, famílies, grups i comunitats, per aconseguir aquella consciència de la seva situació que els

permeti plantejar les seves pròpies necessitats, explicitar les seves expectatives i enfrontar-se a les situacions, de manera que puguin aconseguir millores en el seu benestar".

En segon lloc, hem d'aclarir que, malgrat que estem parlant d'una dimensió d'intervenció d'interès col·lectiu, en cap moment no es pretén restar importància a la intervenció individualitzada que realitzen els treballadors socials. Aquesta dimensió col·lectiva ni s'oposa a la tasca individualitzada ni vol ser-ne alternativa. Al contrari: són complementàries, estan estretament vinculades i l'una és referent de l'altra.

La intervenció en el territori per un interès col·lectiu concerneix molts agents, i cal aclarir quina és l'aportació fonamental del treballador social. És el que en podríem dir la "qüestió de l'especificitat" (1). Aquesta especificitat del treballador social és important d'aclarir sobretot en aquest context de treball, ja que l'àmbit d'actuació és molt ampli i pot generar dispersió, les demandes són múltiples i diverses i finalment, els dèficits d'altres serveis incideixen sobre la realitat que tracta.

D'altra banda, cal evitar que l'única identificació que es faci de la intervenció sigui referida al tipus de població que enclou, ja que això indueix a restringir-ne l'aportació i porta a engany respecte a l'especificitat. Com s'ha dit més amunt, el treball professional es dirigeix a tota la població, amb el territori com a denominador comú.

Abans de descriure de forma concreta algunes de les aportacions importants, cal tenir present que hi ha dos elements clau en la lògica d'aquest professional: **la proximitat i la relació** amb una població i un territori concrets. D'aquí es desprenen molts elements del seu perfil, de la formació que li és necessària, de les seves funcions i habilitats.

Algunes aportacions importants:

A.- En referència a la població i al territori, el treballador social ha de tenir una gran quantitat d'informació, observacions i valoracions, fruit d'una pràctica d'aproximació als individus, famílies i grups; per exemple: grau de mobilitat, elements de solidaritat quotidiana, economia, rituals col·lectius, problemes específics, ritmes, etc. També ha d'estar al cas de les relacions entre grups o fraccions socials, i de la relació del conjunt del territori envers contextos més amplis.

B.- Quant als serveis, accions i recursos humans, ha de conèixer la relació que existeix entre la població i els diferents serveis existents, les seves disfuncions, el nivell d'utilització, les demandes que arriben de forma indirecta... Igualment, el treballador social ha de conèixer els elements que identifiquen el teixit social concret, l'existència de personatges significatius i la seva influència. El treballador social ha d'estar-hi present, en aquest entrellat. Li cal saber, així mateix, quins són els factors de resistència o predisposició davant els temes col·lectius, les formes de comunicació interna de la població. Tot aquest coneixement no s'improvisa, sinó que demana una perllongada relació, en proximitat a la població, i una entretinguda observació de les formes d'organització social. També el treball individual aporta grans coneixements del que és la comunitat, la vivència de les relacions amb els altres i amb l'entorn.

C.- Respecte al conjunt de planificacions del territori, el treballador social pot partir de la hipòtesi que el fet de treballar les disfuncions, problemàtiques, marginacions,... en proximitat i quotidianitat i en el marc de les relacions, li permet aportar en els àmbits de planificació d'interès col·lectiu reflexió, anàlisi, elements avaluatius i propostes. En aquest sentit, és essencial registrar i avaluar la pràctica amb els col·lectius més desfavorits, ja que això proporciona elements vitals per contribuir a polítiques d'interès col·lectiu.

D.- En referència a processos d'associacionisme i dinamització social, el treballador social ha de tenir els contactes necessaris i ha d'haver detectat els centres d'interès que poden ser motor de dinamisme social. La capacitat d'organitzar, de posar en comú, d'entrelligar interessos és cabdal en aquests treballs.

E.- Pel que fa a la visibilitat i sensibilització respecte a una població més àmplia i a un àmbit territorial més extens, el treballador social ha de fer possible donar a conèixer les dinàmiques, els interlocutors, les accions que es duen a terme. Ha de treballar per l'acostament entre realitats que moltes vegades es desconeixen mútuament i s'apliquen prejudicis recíprocs.

En definitiva, el perfil que es proposa de treballador social és diferent del que es contempla en l'estricta aplicació de normatives o

de funcionalitat d'un servei d'atenció primària; és a dir, del perfil que es desprèn d'una lògica que pretén aplicar una política sectorial des de serveis socials. La proposta que fem es desprèn més d'una òptica local, de desenvolupament social i de treball social d'interès col·lectiu, a partir d'una població i d'un territori concrets.

La política i els serveis de tipus social són un dispositiu més del qual s'han d'estirar recursos, però no són el marc ni l'àmbit que determinen les funcions ni el rol del treballador social sobre el territori. En aquest sentit, el treballador social no és l'últim operador en l'aplicació de mesures socials dissenyades en un sistema complex de prestacions, sinó que a partir del seu treball, en proximitat i relació amb un territori i una població, i conjuntament amb els diferents agents i afectats amb els quals treballa, participa en una concertació local que ha de definir les polítiques i els dispositius que poden ser més eficaços per aconseguir un benestar en les múltiples dimensions que aquest ha d'abastar.

Així, la lògica local trenca amb una concepció disgregada i compartimentada que a nivell institucional d'altres administracions tenen en referència al benestar social. És l'aportació d'un treball transversal, inter-àrees, inter-institucional i que mobilitza els diferents agents que a nivell local participen en la dinàmica socio-econòmica.

El treballador social, en aquest context, té realment reptes importants al davant, entre altres revaloritzar la seva funció i professió al costat d'altres tècnics que operen en aquesta dimensió; fer valer la seva especificitat, el rigor en les seves dades, registres i avaluacions; sortir de les competències residuals en què sovint se'l col·loca, i poder accedir als debats que realment són determinants en matèria de planificació local.

També s'ha de dir que el treballador social, per poder fer aquest treball, necessita unes condicions laborals i unes disposicions estatutàries adaptades a aquest tipus d'intervenció. Seria llarg de tractar aquests aspectes en profunditat, però a ningú no se li escapa que gran part de les funcions que hem descrit i els objectius que s'ha de plantejar aconseguir demanen una disponibilitat, flexibilitat i dedicació tals que requereixen considerar-los especialment. Per posar un exemple: en una institució pública, aquest treball no es pot

realitzar amb un horari típic de funcionari.

D'altra banda, també cal considerar que aquesta classe de feina implica un desgast personal important i una necessitat de reciclatge per poder donar respostes eficaces.

Per acabar, vull expressar el meu agraïment al conjunt de persones que durant la realització d'aquest projecte m'han ajudat a créixer, a aprendre i a iniciar amistats que van més enllà de la temporalitat de l'acció.

Amadeu Mora i Duran
Treballador Social

(1) *Treball Social. Conceptes i eines bàsiques*. Diversos autors. Editat per ICESB, l'any 1989. L'apartat a què es fa referència correspon al tema 8 de l'àrea de treball social, del qual són autors M. Casadevall, J. Just i A. Mora.

EDUCADOR ESPECIALITZAT—EDUCADOR SOCIAL

¿Parlem del mateix professional quan diem Educador Especialitzat que quan diem Educador Social?

Segurament el cos professional tindrà moltes coses a dir-hi, el tema serà objecte d'apassionades discussions en els dos anys vinents, en els quals s'ha de configurar l'estructura i l'organització del futur Col·legi Professional d'Educadors Socials.

Voldria embastar algunes idees que al llarg dels anys que m'he dedicat a la formació d'Educadors Especialitzats s'han anat configurant a partir del permanent contrast entre els conceptes i la pràctica professional dels Educadors.

Amb la intenció d'aportar claror al confusionisme que hi havia entorn de l'Educador Especial l'any 1975 (o sigui, ja fa molt de temps), vàrem (1) fer l'esforç de posar negre sobre blanc, algunes idees que manejàvem en *La praxis de la Educación Especial*, llibre en alguns aspectes obsolet però en d'altres encara útil.

Molt al començament del text, quan es parla de les formes que pot presentar la deficient elaboració de l'estructura de base de la personalitat, es diu: "El nen subjecte d'educació Especial serà aquell que, degut a diverses circumstàncies: familiars, socials, genètiques..., necessita que l'etapa centrada sobre l'estructuració de la personalitat sigui prolongada, ja que els processos es deuen realitzar o bé no s'han realitzat, o bé s'han realitzat malament. Pel fet que prolongar aquesta activitat més enllà dels moments adequats representa un esforç especial, tant per als nois com per a la societat, anomenem aquest tipus d'educació Educació Especial".

Aquest últim paràgraf podria haver estat escrit d'aquesta altra manera: "Pel fet que prolongar aquesta activitat més enllà dels moments adequats vol dir que els nois retarden l'accés al món simbòlic, que és el que obre el camí cap a l'autonomia i per tant cap a la vida social, anomenem aquest tipus d'educació Educació Social".

Tant el que va ser escrit en el llibre com el que acabo d'escriure ara són textos correctes. En canvi, són diferents. On deu estar la diferència?, quin és l'element que ens permet passar de l'expressió "educació especial" a la d'"educació social" sense cometre incorrecció?

Quan posem l'adjectiu "especial" a "educació" és perquè aquesta demana un esforç especial, tant per als nois com per a la societat. En aquest cas s'està posant l'accent sobre un aspecte metodològic que ens ha de servir per arribar a aconseguir un objectiu.

Quan a l'Educació se li posa un qualificatiu, el que es fa és assenyalar justament l'objectiu que es busca aconseguir amb l'esforç especial: la socialització de les persones que per diverses causes tenen dificultat per accedir a la vida social.

Plantejat així, trobo que l'expressió "Educació Social" és més adequada i que reflecteix millor cap on va la feina de l'Educador, però això implica també posar-se d'acord sobre el valor de l'adjectiu "social", quan el posem al costat del substantiu "educació".

Sobre l'adjectiu "social"

En el text damunt esmentat, en l'apartat on es parla de les funcions que haurà de desenvolupar l'educació especial, es defineix que la genuïtat de l'educació especial es troba en el fet de donar atenció específica als problemes d'estructura de base de la personalitat, ja que aquesta és la constant en tots els àmbits i medis de l'Educació Especial. Però després, en repassar el text, ens vam sentir obligats a afegir-hi una nota a peu de pàgina que deia textualment: "Ens referim, naturalment, a la vessant del tractament de la problemàtica interna. Donem per descomptat l'altra vessant del treball de l'Educador, de caràcter més social; aquella que es centra en l'origen social de la inadaptació i en les coordenades socials que fomenten el seu manteniment i dificulten el seu tractament. Vessant que, en conseqüència, deu implicar una clarificació i una acció sobre l'estructura social (les seves lleis, els seus defectes, els seus interessos i les seves alienacions) i proposar replantejaments i alternatives respecte als llocs socials de la inadaptació: la família, l'escola, el barri, el treball i la mateixa institució d'educació especial".

Aquesta vessant social del treball de l'Educador s'assenyalava en aquells moments d'impuls de canvis socials i polítics en un intent d'aclarir certes confusions que circulaven a l'època. Si l'adjectiu "social" de l'expressió "Educació Social" s'agafés en aquest sentit, podria desvirtuar l'essència mateixa de la feina de l'Educador, i per tant allò que havia estat escrit per eliminar confusions no tan sols no les hauria eliminat, sinó que n'hauria generat de noves.

Com s'accedeix a la vida social

És evident que acompanyar els nois perquè accedeixin a la vida social és l'objectiu de tot procés educatiu. En el cas de l'Educació Social, serà fer-ho fins allà on sigui possible, sabent que —en molts casos ja d'entrada— no arribarem gaire lluny.

Els Educadors treballem amb nois que presenten problemes d'articulació amb el nom "normalitzat" o que estan en perill de tenir-los.

Afirmar això vol dir, entre moltes coses, que aquests nois no han tingut en els seus processos de construcció interna persones pròximes que els hagin introduït —adequadament— en un món adult que els permeti una vida social satisfactòria.

També vol dir que la tasca educativa que se'ns encomana és oferir-se en representació del món adult, de manera que aquesta introducció permeti realment la vida social.

A vegades trobem orientacions pedagògiques —responent a uns projectes més o menys explícits— on hi ha la idea que si els nois tenen bons exemples, adults exemplars a qui imitar, podran fer una bona socialització. Els Educadors, tot i que això sovint no ho explicitem, en la intervenció educativa, hi fem jugar els aspectes de "posar-se com a exemple" o "constituir-se com a model".

Quan fem això, estem treballant utilitzant estructures especulars, i per ajudar a l'accés al món adult, a la vida social, a la socialització, fa falta utilitzar estructures simbòliques. (2)

Utilitzar estructures especulars seria, doncs, oferir-nos nosaltres com a models, intentar fascinar els nois per la nostra vida, per la nostra bellesa, per la nostra força, per les nostres proeses,... Per aquest camí, el que fem és posar trampes als nois, en les quals poden caure per la fascinació que els produïm, i això és caure en il·lusions imaginàries.

Si les relacions humanes es mantenen duals, amb el perill de quedar enganxats l'un a l'altre en una situació agradable (falsament agradable), no permetrem l'accés al món adult.

El desig de crear o recrear una estructura especular, a dos, es troba en cada un de nosaltres i a tot arreu en el transcurs de l'evolució de l'home. Deixar-se anar a això o, encara pitjor, fomentar-ho com a estratègia educativa és construir estructures que no deixen créixer.

La socialització no es pot fer per la creació d'aquestes estructures, sinó com s'ha dit més amunt: per la de les estructures simbòliques.

La funció educativa ha d'estar concebuda de manera que hi hagi (serà diferent per cada grau de desestructuració o deterioració) els elements que permetin la referència a partir de les satisfaccions i de les gratificacions (funció acollidora, materna), però sense permetre que hom hi quedi enganxat. Perquè això no passi, cal introduir la Llei (funció limitadora, paterna), que certament és generadora d'insatisfaccions i ingratituds, però aquestes és possible tolerar-les i acceptar-les perquè són introduïdes (han de ser-ho) des de la funció acollidora.

Fer jugar conjuntament aquestes dues funcions, conjuguar-les adequadament, és treballar a través d'estructures simbòliques, que són les que permeten realitzar els processos de socialització, d'accés al món adult, en oposició a les estructures especulars, on no es conjuga res.

Aconseguir aquests processos és complir allò que es diu que hem d'acompanyar els nois perquè circulin per circuits normalitzats, però per circular cal que puguem entendre que hi ha un codi que limita, encara que en alguns moments l'infringim.

Fent aquestes dues funcions esmentades (l'acollidora i la limitadora), l'Educador es converteix en l'adult que substitueix aquells

adults a qui toca fer aquestes funcions. L'educador només pot fer aquesta substitució de manera que sigui útil al noi. Si no ho fem així, el sotmetem a un nou adult que no li permet passar del concret a l'abstracte, i així no pot accedir, per la via del simbòlic, al món adult; per tant, no hi hem guanyat res.

Un adult que només és comprensiu, que protegeix excessivament el noi, que vol ser el seu amic, és un adult que s'enganxa al noi o que permet que el noi s'enganxi a l'Educador, cosa que impossibilita el seu procés cap a l'autonomia.

L'Educador és un professional que es converteix en un adult que significa (simbolitza) el món adult amb el qual el noi s'haurà d'articular. L'Educador —no la Marga o l'Enric, o...— és algú que significa una altra cosa; per això és greu que, quan un noi ens insulta, ens ho prenguem com un insult personal i intervinguem a partir d'això: es tracta d'una intervenció en relació amb el que jo sóc, no pas en relació amb el que jo represento, amb allò que significo.

Les intervencions de l'Educador han d'estar en funció del que representa, del que significa, per tal que puguin ajudar els nois —subjectes d'aquest tipus d'educació— a accedir a la vida social, que els és més difícil que als altres nois perquè els adults que han trobat al llarg de la seva vida no els han servit per fer-ho.

Si preval en l'adjectiu "social" el sentit que fins ara hem desenvolupat —el de procés intern realitzat a partir de les relacions establertes amb els adults pròxims, conjugant les funcions acollidora i limitadora—, la denominació d'"Educador Social" pren el sentit que li donàvem al començament de l'escrit; això és, assenyalar l'objectiu que es busca aconseguir amb l'esforç especial: la socialització de les persones que per diverses causes tenen dificultats per accedir a la vida social.

Si, en canvi, en l'adjectiu "social" és preponderant el sentit que vàrem escriure en la nota a peu de pàgina assenyalada més amunt, podríem caure en l'error de pensar que posant els nois en contacte amb situacions col·lectives, de vida "social", o canviant les condicions socials de l'entorn estem treballant per la socialització dels nois.

Encara que m'hagi posat molt en els adjectius que assenyalen la qualitat del substantiu "educador", espero que hagi quedat clar que no parlava de gramàtica.

Antoni Julià i Bosch
Educador Especialitzat

(1) Isidre BRAVO, Dolors RENAU i jo mateix, a *La Praxis de la Educación Especial*. Editorial La Llar del Llibre.

(2) Aquests conceptes han estat molt desenvolupats per en Francesc TOSQUELLES en el seu llibre *Estructura y reeducación terapéutica*, publicat per Editorial Fundamentos, però malauradament exhaurit.

EL DRET EN LA FORMACIÓ DELS EDUCADORS

Va ser l'any 1989, si no em falla la memòria, que se'm va demanar de col·laborar amb l'Escola d'Educadors Especialitzats de les comarques gironines. Feia poc que m'havia traslladat a Girona, però coneixia la trajectòria i el prestigi de l'Escola, i per tant la proposta em va omplir de satisfacció.

Ens vàrem posar a fer un primer esborrany de programa que tenia com a objectiu general oferir als estudiants uns instruments bàsics que els permetessin tenir unes nocions d'aquells aspectes del dret més relacionats amb la professió, per tal que els fos útil en el treball diari i els ajudés en la interpretació dels fenòmens socials, dels quals el dret, com a conjunt de regles de conducta obligatòries, n'és un element fonamental.

El primer programa, del curs 1989/90, es va desglossar en set unitats: nocions generals del dret, les entitats jurídiques, la responsabilitat jurídica dels educadors, el dret constitucional i el dret estatutari, la legislació catalana de benestar social, i els aspectes jurídics relacionats amb la infància, els minusvàlids i els vells.

Al llarg d'aquests anys de docència el programa es va anar reformulant i reestructurant, encara que el nucli essencial va continuar sent el mateix. Per tal de deixar constància del que va significar aquesta matèria en la darrera etapa de l'escola, se'n fa tot seguit una síntesi del contingut:

L'estructura política i administrativa de l'Estat espanyol

En aquest tema es pretenia oferir una visió clara del model democràtic, autonòmic i social que estableix la Constitució, com també de l'estructuració general de l'Estat. Per això s'analitzava el contingut de la Carta Magna pel que fa a la conceptualització i als principis de la política social en els diferents àmbits (seguretat social, serveis socials, assistència social, etc.) i sectors (família, infància, joventut, disminuïts, tercera edat, etc.), i així mateix els aspectes competencials i de finançament del nou Estat descentralitzat-autonòmic.

Nocions generals de dret

Amb el desenvolupament d'aquest tema es volia facilitar a l'alumne una noció general del dret, un coneixement de les seves fonts i de la jerarquia de les normes, com també una visió global de les diferents branques en què es divideix el dret, especialment de les més relacionades amb l'àmbit social.

La legislació social de Catalunya

Partint de l'Estatut d'Autonomia i dels seus plantejaments socials i competencials, s'exposaven les principals lleis aprovades pel Parlament de Catalunya en matèria social (Llei de serveis socials, Llei de protecció de menors. Llei d'ordenació sanitària, etc.) i organitzativa (Llei d'administració institucional de la sanitat i de l'assistència i els serveis socials, Lleis d'ordenació territorial, etc.). També es tractaven les disposicions reglamentàries del Govern català en matèria d'ordenació, finançament i participació en l'àmbit social i sòcio-sanitari, i també l'estructuració de l'actual protecció econòmica i les convocatòries d'ajudes i subvencions.

Aquesta visió de la legislació catalana es procurava contrastar amb els principis i normes d'organismes internacionals, i amb les d'altres països, i també relacionar-ho amb els nous fenòmens de crisi i fallida dels sistemes de protecció social.

El dret de la família i la infància

Aquest tema, tan relacionat tradicionalment amb la professió, es tractava a nivell de declaracions, tant internacionals (declaració de les Nacions Unides sobre els Drets del nen) com constitucionals i autonòmiques (Drets de la infància proclamats pel Parlament català). A nivell més concret, s'analitzaven els aspectes civils (minoria d'edat, pàtria potestat, institucions tutelars, adopcions, etc.), i també els penals derivats de conductes atemptatòries contra els menors.

Aspectes jurídics relacionats amb les persones amb disminució

Respecte d'aquests col·lectius, es facilità el coneixement de la Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI), com a a llei de caràcter integral que estableix les bases i els principis d'atenció i protecció a aquestes persones. També s'informava de l'abundant normativa de desenvolupament a nivell estatal, i especialment de les peculiaritats que estableixen les disposicions catalanes.

La protecció jurídica a la gent gran

Pel que fa a les persones grans, s'oferia una visió del sistema global de protecció, des dels diferents àmbits normatius: laboral, seguretat social, sanitaris, serveis socials, civils, família, etc., i també es donava una visió comparada amb la legislació dels països del nostre entorn.

La responsabilitat jurídica dels educadors especialitzats

Desenvolupant aquest tema, relacionat directament amb el món professional, es pretenia que els educadors tinguessin un coneixement clar de les seves responsabilitats civils, penals, administratives o laborals derivades de les seves actuacions professionals, tant pels actes propis com, en alguns casos, pels aliens, com també de les precaucions que cal prendre, especialment davant els sistemes d'assegurances.

Això és bàsicament el que al llarg d'aquests anys s'ha impartit als estudiants d'educador. Encara potser seria millor dir que aquests són els temes que hem compartit i debatut, perquè, certament, les classes es convertien molt sovint —com ha de ser— en debats de qüestions vives i vitals relacionades amb el dret, en els quals haig de confessar que vaig descobrir noves perspectives. La majoria dels alumnes tenien una dilatada pràctica com a professionals que els permetia d'exposar casos reals en què s'havien trobat, i així omplien la fredor del dret.

Per acabar, vull agrair a la direcció de l'Escola la confiança

que m'ha dipositat durant aquests anys, als col·legues el tracte que m'han dispensat, i a tots els alumnes la seva companyonia, comprensió i alegria. Finalment, cal felicitar l'equip fundador de l'Escola, que amb visió de futur i grans esforços ha aconseguit l'objectiu fixat: portar el vaixell-escola al port de la Universitat de Girona.

Antoni Vilà i Mancebo
Advocat

LA PSICOMOTRICITAT ÉS UNA EINA DE TREBALL?

Massa sovint es desbanca el paper del cos en el procés educatiu, en favor d'una dimensió intel·lectual que la nostra societat valora i potencia perquè és "productiva".

El procés educatiu és, sobretot, el resultat d'un conjunt d'adaptacions mútues entre educand i educador que generen sensacions, emocions i afectes, imprescindibles en el despertar d'una bona relació amb el món exterior.

La representació d'aquest món és, malgrat el que imposi aquesta societat, una barreja de tres dimensions, en essència més importants: la corporal, l'extracorporal i la temporal, i totes tres ordenen la maduració de cada individu.

No és difícil descobrir que aquesta parella privilegiada, educant-educador, s'interrelacionarà al llarg del procés educatiu, inventant un codi-joc conscient i inconscient de mirades, sons, gestos, contactes, actituds tòniques... que es barrejaran contínuament amb altres "produccions" afectives i intel·lectuals: l'autèntica comunicació.

L'educador ha d'intervenir per fer evolucionar les estratègies relacionals del noi o noia, compensar les seves mancances i assistir-lo a l'hora de descobrir formes diferents d'expressió.

Aquesta intervenció consisteix a participar activament d'aquest diàleg, que serà més "corporalitzant" com més primari sigui l'estadi en què es troba l'educand. L'educador entrarà de mica en mica i per la porta gran en el contingut que simbòlicament el noi expressa a través del seu moviment i el seu estar-tònic.

El paper del cos en aquests moments serà el punt de partida per a l'accés a una pluralitat d'emocions i vivències de tota classe que s'aniran succeint dia a dia, en l'entramat que configura tota relació de creixement bilateral.

El cos de l'educador serà el contenidor i referent dels desitjos, conflictes i manques del subjecte, el vagó que el reconcilia amb l'espai i el regulador de temperatura de la confrontació amb si mateix.

El cos de l'educand serà sempre el laberint on l'educador, amb temor i amb fascinació a la vegada, maldarà per perdre-s'hi, com el mirall incommovible de les pròpies limitacions.

Carme Jornet i Guinart
Educadora Especialitzada

3

APRENDRE ENSENYANT

LES COSES NO SON PERQUÈ SI!

El curs 88-89 iniciàvem la nostra col·laboració amb l'EEE. D'aleshores ençà hi hem participat cada curs, impartint diferents mòduls a l'entorn del tema del desenvolupament infantil.

Quan se'ns va demanar de fer una aportació en aquesta Miscel·lània, encara estàvem impartint un mòdul de formació, i se'ns van acudir diferents idees com a temes de reflexió lligades a la pràctica docent (als continguts dels mòduls, a la relació educativa, etc.). En canvi, en el moment de posar-nos a escriure, quan ja fa un temps que hem acabat la nostra tasca docent, ens hem trobat fent-nos diferents reflexions que no ens havíem fet al llarg de tots aquests anys, i pensant sobretot en com ens ha marcat a nosaltres el pas per l'Escola, més enllà dels mòduls i dels continguts concrets. Potser perquè quan una cosa s'acaba t'adones més d'allò que ha suposat per a tu. Pensem que aquesta certa distància (en aquest moment encara poca) ens permet fer una lectura de les coses que mentre hi estàvem directament implicades ens era impossible de fer. Els fets i les coses es resignifiquen.

Un d'aquests fets és el motiu pel qual vàrem iniciar la nostra col·laboració amb l'escola, per què s'ha mantingut al llarg de tots aquests anys i el pòsit que ha deixat en nosaltres. Quan vàrem iniciar aquesta tasca desconexíem en gran mesura el món de l'educador especialitzat —la nostra experiència provenia del camp del que avui s'anomena educació infantil—, i ens trobàvem que havíem de transmetre i treballar el tema del “desenvolupament en la primera infància” amb persones que en la seva gran majoria no treballaven ni havien treballat amb infants d'aquestes edats.

Però, a partir d'aquests dos llocs aparentment distants, s'ha pogut anar elaborant una forma peculiar de transmetre, reflexionar i aplicar els conceptes bàsics a l'entorn del procés d'estructuració i desenvolupament del subjecte humà, intentant donar-ne una dimensió més àmplia, que implica poder utilitzar aquests conceptes per analitzar i entendre el comportament humà, més enllà dels comportaments infantils. I això pensem que ha estat possible —pel marc en què ha tingut lloc, l'Escola d'Educadors Especialitzats, que

ha donat un lloc específic important al desenvolupament de la persona en la infància— pels alumnes, que no assistien a l'Escola perquè sí, sinó que hi havia una implicació personal en la formació, i perquè nosaltres tampoc no vàrem iniciar la nostra col·laboració amb l'Escola perquè sí, sinó que hi havia un desig per part nostra de donar i trobar el lloc de la primera infància en aquest camp. La confluència d'aquests tres pols és el que ha permès que la transmissió d'un saber hagi estat quelcom creatiu.

Al llarg d'aquests anys, la nostra evolució professional ha estat cada vegada més vinculada al camp de la intervenció psico-sòcio-educativa. Aquesta orientació pensem que no és quelcom aliè al nostre pas per l'Escola. Endinsar-nos en aquest camp a través de la relació amb les persones, professors i alumnes, moguts per l'interès per re-pensar, formar-se i millorar la seva tasca, pensem que ha estat un factor que té a veure amb aquest recorregut. Ens ha fet més evident la importància i el lloc que ocupa el treball en els primers anys, ens ha permès evidenciar algunes de les limitacions que té, i també trobar noves possibilitats per dur-lo a terme.

Per tot això, pensem que per a nosaltres ha estat molt important el pas per l'Escola d'Educadors Especialitzats, i des d'aquí volem agrair a tots els companys "de viatge" la possibilitat que ens heu donat de participar en aquest projecte.

*M. Àngels Domènech i Pou
Maria Domingo i Manero
Pedagogues*

FORMAR-ME PER FORMAR

Fer una tria de sis anys de records relacionats amb l'Escola d'Educadors de Girona no és tasca fàcil, però si així m'ho demanen, bé hauré de fer l'esforç.

Us voldria parlar del meu primer contacte amb la docència. Ho recordo com si fos ara: el bategar del cor, l'escalfor a la cara i trenta parells d'ulls mirant-me. Vaig acabar amb la cara i la roba plenes de retolador vermell, més que no pas la pissarra... Va ser meravellosament horrosos.

Bé, potser que comenci pel principi. M'havien fet l'encàrrec d'una sessió de dues hores per substituir l'Alfons Martinell. Havia d'explicar quelcom tan senzill com "L'INFORME PROFESSIONAL". Un cop vaig haver acceptat, em vaig adonar que allò (l'informe), que jo havia fet cents de vegades, no sabia què era. Més ben dit, no sabia quin era el seu cos conceptual i formal. Mare, ajudeu-me! En quin merder m'havia fotut...!

El repte, però, era en si mateix fascinant. Volia dir aprendre a conceptualitzar, aprendre a preparar una classe, aprendre a explicar-la; en definitiva: aprendre tantes coses, que l'entusiasme i la por em van fer posar a treballar de valent.

Va arribar el dia. Jo portava sota el braç quinze fulls D-4 mecanografiats a doble espai, i alhora dins el cap tot un seguit de passos imprescindibles a seguir: presentar-me, demanar disculpes pel fet de ser novella en la matèria, passar llista, etc, etc... Estava preparada. Tenia davant meu dues hores d'un meravellós espai formatiu.

El que jo no sabia era que passats els primers deu minuts ja hauria esgotat els quinze fulls, a més de tenir la ment en blanc i no saber què més dir. Em volia morir; bé, si més no, amagar-me la resta dels cent deu minuts que encara quedaven.

No em pregunteu com ho vaig fer, però amb una forta aspiració naso-bucal vaig començar a parlar i, sense temps per acabar, es van exhaurir les dues hores de sessió. Ja estava, tot havia passat.

La meva experiència no és única. Sortint d'aquell espai que tant m'havia fet tremolar, m'esperava l'equip formatiu de l'Escola (amb un cafè calent), per animar-me i fer-me saber les seves primeres experiències en el difícil món de la docència. Em vaig sentir realment cuidada.

Avui, quan em poso davant d'un grup ja no em pinto la cara i les mans de retolador; quan la tremolor em ve a trobar i començo a suar, he après a aspirar profundament i deixar que les paraules facin la resta. He après que no és por, sinó respecte vers la gent que tinc davant. He après la responsabilitat que implica saber donar allò que s'espera.

*Esther Ferrero i Bosch
Educadora Especialitzada*

"Las personas que no lo saben
todo tienen que estar en lo cierto"

Bé, fou d'una manera força casual que em vaig trobar involucrada en un projecte social, sense que m'hagués plantejat mai l'opció de treballar i formar-me com a Educadora Especialitzada.

Va ser l'any 1973. El meu marit va obtenir una plaça de mestre a la Colònia Agrícola Santa Maria del Vallès, a Lliçà d'Avall (Vallès Occidental), dedicada a l'atenció de nois i dependent del Tribunal de Menors. La meva relació amb el projecte començà d'una manera força informal: el nostre habitatge es trobava dins la institució, i jo en aquells moments no estava en situació laboral a ple temps, ja que compartia la feina amb la criança dels meus fills; fou així, doncs, a poc a poc i quan els menuts m'ho permetien, que em vaig anar apropant al que més tard esdevindria la meva professió.

Realment vaig tenir "sort"; la sort de coincidir en aquella institució amb un Educador Especialitzat format a França que, mitjançant una bona qualitat tècnica, va coordinar la resta de l'equip a l'hora de construir un marc institucional que permetés de portar a terme un treball de renovació psicopedagògica del centre. Això al nostre país, a l'any 1973, era una bona trobada!

Uns anys després, vaig assabentar-me de l'existència d'un Centre de Formació d'Educadors Especialitzats, a Barcelona, on la formació es dirigia sobretot als educadors en pràctica. Fou aleshores que vaig incorporar-me a l'equip de treball de la institució i vaig començar la meva formació.

M'atreiria a dir que el fet de rebre una formació dinàmica i participar paral·lelament en el treball institucional és un bon principi per al futur treball del jove educador. Per això manifestava més amunt la meva "sort" dins d'aquest camp: la sort de realitzar una formació d'Educadora Especialitzada alhora que participava en un treball institucional al costat de professionals ja formats que em donaven un bon referent.

Després de treballar en diferents àmbits, vaig coincidir a

Girona amb un col·lectiu de professionals del treball social preocupats per la formació d'educadors a les seves comarques, on es detectava l'existència de persones que exercien com a educadors, però sense cap formació específica. D'aquí la meua participació en l'elaboració i posada en marxa del projecte d'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona.

L'experiència com a formadora m'ha enriquit en la mesura que amb altres professionals hem reflexionat sobre la figura i la funció de l'Educador Especialitzat i la seva incidència en el camp psico-social; i també sobre la manera com al llarg del temps s'ha adaptat a noves demandes i necessitats socials.

Entre la formació rebuda a Barcelona i la realitzada a Girona hi ha elements i concepcions comuns, malgrat la distància en el temps. Però voldria fer esment d'una qüestió que em continua preocupant: que en la funció que desenvolupem cal tenir molt clar que la formació no s'acaba mai, que cal formar-se permanentment, i que no és només una qüestió d'obtenir una titulació.

La formació ha de ser un element de creixement personal i ha de posar en conflicte l'educador amb ell mateix i els seus coneixements, per tal d'adquirir recursos per poder comprendre la difícil tasca de relacionar-se amb persones amb dificultats.

La formació no és res en si mateixa: adquireix valor en la mesura que l'educador l'utilitza com a referent, i no com a dogma.

A propòsit d'aquest fet, val a dir que he vist educadors que, pensant que ja s'havien "format", un cop acabats els estudis, manifestaven una seguretat —potser defensiva— en les seves opinions i intervencions a vegades perillosa. La formació i el saber no ho són tot, com ens recorda Maud Mannoni:

"Ningún título (ninguna formación universitaria o técnica) puede garantizar al adulto que afrontará con toda serenidad, incluso con competencia, su relación con el niño llamado anormal. Todo conocimiento que haga de él un especialista incluso corre el riesgo, en un primer momento, de alimentar las defensas del adulto, y de ocultar un efecto de verdad inherente al discurso sintomático del niño". (1)

En el treball institucional s'observa el conflicte que suporten els educadors per intentar entendre-ho tot. L'educador format ha de conviure amb els conflictes i acceptar que la seva intervenció no sempre és per resoldre el que ell voldria. En relació amb aquest conflicte, B. Bettelheim diu:

"Tenemos que abandonar esta imagen que nos forjamos de nosotros mismos, la del caballero sin miedo que triunfa sobre el dragón de la locura, y admitir que sólo somos humildes educadores. Tal vez arranquemos algunas malas hierbas y plantemos algunas flores, pero no vamos a crear el maravilloso jardín de rosas inmortales con el que sueña el paciente y tal vez cada uno de los educadores". (2)

Per acabar, voldria donar les gràcies a tots aquells que han confiat en el projecte de l'Escola i hi han participat com a alumnes, professors o col·laboradors, i que han fet que aquest projecte fos una realitat.

Tinc l'atreviment de pensar que tots plegats hem contribuït a aclarir una mica la difícil tasca de l'Educador Especialitzat.

*Teresa Castanys i Jarque
Educadora Especialitzada*

(1) MANNONI, M., *Un lugar para vivir*. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1982.

(2) BETTELHEIM, B., *Con el amor no basta*. Nova Terra. Barcelona, 1973.

L'EDUCACIÓ ESPECIAL: UN APRENTATGE DOCENT

Els meus contactes amb el Centre de Formació d'Educadors de Barcelona, primer, i amb l'Escola d'Educadors de Girona, posteriorment, han estat un aprenentatge fecund, progressista i innovador en el camp de la docència. I això ha estat així fins al punt de trobar-me i de sentir emocionalment que la pedagogia no és tant la transmissió d'uns coneixements del qui sap i coneix vers el qui no sap i vol aprendre, sinó que en l'acte pedagògic es dona indefectiblement una interrelació indefugible entre l'alumne i el professor.

A l'inici de la docència en el Centre de Formació d'Educadors de Barcelona vaig arribar a entendre i a posar en pràctica el que avui és el lema fonamental de tota didàctica, i especialment de la meua: "Si algú et demana aigua, no n'hi donis; més aviat ensenya-li el camí de la font". Aquest lema vesteix i configura els paràmetres del carisma que està connectat a tot acte pedagògic; tant se val si aquest es realitza a l'aula, a la institució o al carrer.

He arribat a comprendre que qualsevol intervenció social, sigui de l'ordre que sigui, o és un acte pedagògic, en el sentit de donar un protagonisme a la persona sobre la qual es vol fer una intervenció, o bé és caure i adoptar posicionaments que, tot i mantenir una certa eficàcia, s'obliden de l'educand: la repressió, el correccionalisme, la imposició de models, la filosofia de la contenció.

Això, que sembla tan evident, quan s'explica des d'un paper com ara aquest és molt exigent en la seva aplicació empírica i quotidiana; precisament perquè es parteix d'una lectura de l'ordre social que qüestiona sistemàticament la bondat d'allò que es dona per evident i fet: la col·lectivitat que ens ha tocat viure genera, per causa de les seves contradiccions internes, models alternatius de vida que són tan legítims i legítims com el model del consentiment que es presenta com a "normal", "esperable" i "indiscutible". La intervenció social feta des d'una perspectiva que no sigui pedagògica cau fàcilment en el burocratisme, en la modelització de la vida social única i indiscutible i en la negació sistemàtica de la diferència.

En la meua pràctica pedagògica en el món dels qui es dediquen a l'educació anomenada "especial", he après que no es tracta tant d'imposar models, valors culturals o normes prescrites com de proporcionar recursos personals i socials amb la finalitat que la persona sigui més lliure a l'hora d'escollir les seves personals opcions. L'acte pedagògic o és un pas endavant vers la llibertat o acaba essent una pressió o una contenció més en la lliure cursa vers el benestar social de les persones. Mal que ens pesi, un acte pedagògic enfocat des d'aquesta perspectiva fa que la desviació social sigui en tot cas encara un acte de lliure elecció.

Tinc massa coses viscudes que seria impossible sintetitzar en aquest paper. Potser n'hi ha prou amb el que s'acaba d'insinuar de manera tímida, però decidida.

Potser només em queda agrair a tants educadors i tantes educadores anònims que hagin contribuït amb les seves interpel·lacions a fer que personalment arribés a comprendre que la pedagogia és, per damunt de tot, un acte de suprema i sorollosa llibertat; i això malgrat l'escàndol que socialment provoca que hom s'aferri i sostingui una perspectiva que col·lectivament i lluny del món de l'educació "especial" es fa tan difícil d'entendre.

I afegir-hi potser que no hi ha dues pedagogies —la generalista i l'especialitzada—; només existeix un únic model pedagògic extrapolable i aplicable a tota mena de situacions socials quotidianes.

Raimon Bonal i Carbonell
Sociòleg

RECORDS

Escriu amb el bolígraf nou de Reis. Ara no tinc excusa!

Quan en Toni va dir-me de fer una ressenya per a la Miscel·lània, la proposta em va agradar. No sé escriure gaire bé, per tant una proposta tan àmplia està dins les meves possibilitats.

Ara, però, em trobo com sempre: vaig fent voltes i em costa escriure el que vull dir.

Quan penso en l'Escola d'Educadors, em vénen diverses expressions al cap: aprendre ensenyant, sentir comprenent, créixer compartint, comunicar.

Recordo la primera etapa per l'Escola, quan acompanyava Joan Palet en el grup de sensibilització. Va ésser la possibilitat de formar-me en la pràctica dels grups al costat d'ell.

Sovint admirava la seva capacitat "tendrament": saber comunicar aspectes difícils d'acceptar sense que fos ofensiu.

D'alguna manera, el fet d'acceptar que tot allò que és humà ens pertany —en més o menys mesura— facilita que puguem tolerar el que sentim.

La segona etapa per l'Escola va ésser en el grup de psicodrama, ara fa dos cursos, amb l'Enric Gonzàlez i la Mercè Perich.

D'aquest grup recordo amb especial afecte un dia que, al so de la música, ens havíem de moure simulant una planta que creix.

Aquell original jardí oferia tota mena de plantes: les de creixement lent i progressiu, les ràpides, les de parades i arrancades, les que a voltes fan marxa enrere, les que no volen —no poden— créixer, les que quan maduren s'expandeixen i floreixen en tota la seva esplendor, les que...

Ens va fer reflexionar sobre la necessitat del desig per créixer, aquest desig que primer ha estat d'un altre per després esdevenir nostre: també en la importància de poder acompanyar en el procés de viure, de madurar..., com a voltes educar és acompanyar en el trajecte vital.

Mariàngels Vila i Plantalech
Psicòloga

IMPRESSIONS DE LA MEVA COL·LABORACIÓ AMB L'ESCOLA D'EDUCADORS ESPECIALITZATS DE GIRONA

"Fent memòria dels grups de sensibilització"

Durant el curs 91-92 vaig col·laborar amb Pep Mateu, a l'Escola d'Educadors, en el mòdul "La psicopedagogia de les relacions grupals". Després d'unes sessions teòriques per conèixer els conceptes bàsics de la teoria dels grups, vam experimentar breument una dinàmica de grup de sensibilització.

L'any següent vàrem participar en un seminari de formació permanent, organitzat per la Fundació SER.GI, que duia per títol "Els estats psicòtics i el seu tractament". La forma de treball va ésser grupal. L'objectiu d'aquest grup era analitzar les vivències emocionals que comporta el treball amb persones afectades de psicosi.

La meua experiència, doncs, en el marc de l'Escola, va ésser breu, quant a temps, però intensa, pel que em féu pensar, sentir i viure.

Una de les coses més enriquidores, per a mi, va ser veure que ensenyar també vol dir aprendre. A uns els pot semblar obvi, a d'altres estrany; per a mi va ser una descoberta. Mai no havia pensat dedicar-me a la "formació", i encara penso que el cuc de l'ensenyament no el tinc, però sí, en canvi, la dèria pels grups, que és la meua forma habitual de treball, en la modalitat de "grups terapèutics".

En feines com la d'educador, on es treballa amb la relació, penso que la formació en grups és bàsica per aprendre a adaptar-se a les relacions de grup. En aquest sentit, crec que l'Escola ha donat la possibilitat de conèixer des de la vivència els mecanismes tan complexos del funcionament grupal, incloent en la seva programació "grups de sensibilització".

Tots i cadascun dels grups tenen la seva història: neixen, creixen i es mantenen o es dispersen.

La pertinença a un grup fa que cada individu es posi respecte als altres, des de les persones que tenen un pes específic perquè el grup els l'atorga, fins a aquelles que des del seu "silenci", "boicot" o absència voluntària evidencien o qüestionen aspectes del grup difícils de tolerar.

Cada grup té els seus propis mecanismes per resoldre les "resistències" o ansietats bàsiques que sorgeixen i sovint frenen el mateix procés evolutiu. La manera que té cada grup de resoldre la seva "conflictivitat" és el que fa que cada grup esdevingui únic i irrepetible.

Ara voldria exposar-vos algunes de les reflexions que sorgien després d'algunes sessions i que sovint comentàvem amb el meu company.

En el grup del seminari sobre la psicosi, vam veure que un dissabte al mes era insuficient —el temps entre sessió i sessió era excessivament llarg—. Això va provocar un nivell d'ansietat alt i "innecessari". Vam témer que el grup es desfés. Afortunadament, el grup va superar les dificultats i va poder trobar camins de sortida.

Quant al grup de l'Escola d'Educadors, ens vam trobar amb la dificultat ja sabuda de fer "grups" en Centre de formació.

Calia superar la contradicció d'una disciplina imposada que consisteix precisament en un espai on s'estimula la lliure expressió.

D'altra banda, ens trobàvem amb un grup ja constituït, amb unes relacions preestablertes entre els seus membres.

Aquestes circumstàncies marcaven d'alguna manera les característiques que tindria el grup (homogeneïtat, cohesió, dificultats per a ser crítics).

Amb tot i això, crec que el grup va superar les contradiccions inicials i va arribar a bon port.

Penso que els nostres objectius inicials s'hauran complert si hem sabut transmetre algunes de les idees del que és un grup, des de l'experiència, i com pot esdevenir una eina de treball i coneixement.

D'acord amb Bion, crec que els fenòmens grupals existeixen independentment que els individus es trobin o no reunits. El que sí és necessari per estudiar i analitzar aquests fenòmens és que el grup es reuneixi.

Un grup, finalment, és sempre un repte, una aventura. La vida soterrada del grup —desitjos, fantasies...— és la que marca finalment la pròpia dinàmica, perquè un grup és quelcom més que la suma dels individus que el componen, i aquest quelcom indesxifrable és potser la seva "essència".

Glòria Serra i Dorca
Psicòloga

CARTA A L'EQUIP DE FORMACIÓ

Queridos compañeros y compañeras de la Escola d'Educadors Especialitzats de Girona,

En primer lugar, quiero agradecer la posibilidad que me habéis brindado de colaborar con la escuela, así como de hacer esta reflexión.

Han sido muchos los momentos que he dedicado a pensar en este escrito, y me he decidido finalmente por responder a una pregunta que tiene dos direcciones, dos protagonistas —los alumnos y yo— y un factor común, la formación.

Por una parte, debo confesar mi satisfacción al comprobar que ha sido el factor común, la formación, lo que más me ha acercado a los alumnos.

Mi interés por transmitir los conocimientos que he ido asumiendo durante los años de ejercicio de la profesión ha encontrado en los alumnos de la escuela a unos interlocutores, a un auditorio profesional y crítico, que con sus preguntas y aportaciones ha conseguido aumentar mi nivel de compromiso. He sentido como constante que a la par que transmitía, recibía, que a la vez que enseñaba, aprendía.

La escuela y sus alumnos han conseguido para mí lo que yo pretendía para ellos con mis aportaciones: más formación y mayor compromiso con el saber acerca de la profesión. Gracias.

Espero que mi trabajo haya servido para generar nuevas preguntas y haya colaborado de alguna manera en la andadura de la profesión. Ése era mi interés.

Para terminar, y con la idea de transmitir algo de lo recibido, quiero dejar constancia de la buena acogida que he experimentado en una escuela que se ha distinguido, entre otras cosas, por no cerrar nunca sus puertas a los profesionales que nos hemos formado fuera de la Universidad y que no por ello hemos querido renunciar a

nuestro compromiso en relación a la promoción social de los sujetos de la educación.

Confío en que la nueva Diplomatura en Educación Social que se imparta en Girona sea capaz de recoger la experiencia y el trabajo realizado por vuestra Escuela.

Con los mejores deseos para el futuro, siempre a vuestra disposición,

José de la Rosa Casado
Educador

UN APRENTATGE ESSENCIAL I PLE

La meva participació activa a l'Escola d'Educadors de Girona no ha estat una casualitat.

Tot va començar fa molts anys, després de diverses experiències en el camp educatiu, i més concretament després d'un any de treball com a educadora en un centre de menors, on les moltes dificultats i dubtes i la manca de respostes que vaig trobar en la pràctica professional van ser el detonant que em va fer abandonar una feina que d'altra banda m'apassionava. Va ser en aquell moment que vaig adonar-me de la urgent necessitat de trobar una resposta formativa específica per a aquesta professió.

Just aleshores se'm va proposar de participar en el projecte que després esdevindria l'EEE de Girona. De llavors ençà no he deixat de treballar-hi.

M'agradaria remarcar els dos pilars que crec que han estat vitals per desenvolupar la meva funció com a secretària administrativa a l'Escola: una certa experiència professional prèvia, d'una banda, i de l'altra la participació en l'Equip de Formació de l'Escola.

Una de les tasques importants de l'Escola ha estat acollir, informar i donar a conèixer a les persones que s'interessaven per aquest model de formació una visió gens asèptica del nostre projecte. En aquest sentit, l'experiència professional que expressava més amunt constituïa un punt de seguretat per poder comunicar i transmetre amb convicció i confiança aquest projecte. Transmetre la informació volia dir generar un interès engrescador i il·lusionat.

En el si de l'equip he viscut l'altra experiència bàsica: la relació i la participació que va generar el projecte i la seva dinamització; hores intenses de debats, de reflexions i discussions per elaborar i lligar tots els punts d'aquesta complexa maquinària.

És evident que en el conjunt del projecte l'element bàsic és el que compon el grup d'alumnes. A partir d'aquesta valoració, calia

plantejar-se una especial i privilegiada dedicació adreçada a fer de les relacions i el tracte amb els alumnes una de les activitats fonamentals: era una forma d'expressar el grau de consideració vers l'alumnat. Malgrat tot, la quotidianitat de les coses fa que t'hagis d'ocupar d'altres aspectes no per més mecànics menys necessaris: gestions administratives i organitzatives. En tot cas, totes aquestes tasques a vegades pesades eren fàcilment suportables, perquè per sobre hi havia una idealitat, un equip de persones i el convenciment que el nostre projecte tiraria endavant.

Per la casa comuna d'aquest projecte hi han anat passant alumnes, professors, col·laboradors, amics, propostes i desitjos, fins a omplir-la. Viure-hi entremig ha estat apassionant i enriquidor. Un gran aprenentatge.

*Cesca Ballart i Capdevila
Secretària Administrativa de
l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*

AGRAÏMENTS

MELODIA

Record, memòria, espai, joc, vivència, disseny: país intern i extern. Se'ns barregen com una macedònia de diferents gustos i olors.

Ja tenim l'escena: iniciem un viatge diferent gent, hi ha moltes sensacions que es barregen: il·lusió, por, sorpresa, vergonya, curiositat, inquietud, neguit, proximitat, distància, iguals, diferents... Cada persona pot representar una d'aquestes sensacions, però dins nostre tenim totes les notes d'aquesta melodia. En escoltar-la, el que importa és el conjunt de tots els sons, i cal el silenci per sentir-la.

"Si fuéramos menos duros los unos con los otros, menos cubiertos de reacciones de defensa, con un caparazón menos espeso en el hollín de las convenciones y de las banalidades, menos retraídos por alguna llaga secreta; en resumen, si el desarrollo de nuestra existencia no hubiera matado en nosotros la espontaneidad de la infancia, no pensaríamos sin duda (con cierto titubeo, pero también con nostalgia) en la aventura de algún procedimiento capaz de abrirnos un cambio hacia el encuentro de nuestros semejantes".

Pierre Bour, *El Psicodrama y la vida*

En el viatge ens parem i fem "una roda viva": mirem l'altre, el reconeixem, el sentim i, quina sorpresa!!, podem posar-nos en el seu lloc, gaudir de trobar-nos i ser autènticament espontanis.

S'ha acabat el trajecte, ens hem de separar, la sensació de tremolor encara perdura... Enyor. Aquest ja està; en continuem molts d'altres.

Els de Psicodrama:
Enric González i Buch. Psicòleg
Mercè Perich i Perramon. Assistent Social
Mariàngels Vila i Plantalech. Psicòloga

Ja que em brindeu aquesta oportunitat, us vull fer saber, després de fer una valoració crítica de la meua vida, que l'estada a l'Escola fou per a mi una etapa important i que ara, més que mai, val la pena de donar-vos les gràcies.

Va ser dura, perquè ni vosaltres ni jo mateixa no crèiem que la singladura que estava fent arribés a bon port.

Al marge de les traves i el sofriment, em va obrir els ulls a tot un altre món; des de les finestres obertes s'albiraven nous horitzons.

Marta Puig i Pedragosa
Educadora Especialitzada

Voldria fer arribar, amb aquest article, el meu sincer agraïment a tots aquells que en el decurs de la història de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona (la Nostra) n'han constituït part, i especialment a aquells que han dedicat els seus esforços per conduir la "nau" a bon port...

Amb aquesta voluntat ha estat elaborat el conjunt de pensaments i idees que integren aquest redactat.

Hom, que ha arribat al final de la formació, té l'oportunitat de contrastar-ne amb alguns companys de les diferents promocions el resultat final.

Sovint, les reflexions que m'arriben tenen una construcció i una lectura força crítiques, en el seu sentit més primari i estricte. Vull dir que, escoltant-los, costa de trobar-hi, d'entrada, observacions positives, de reconeixement i/o elogioses vers la funció global, final i acadèmica de l'Escola. Sents, per exemple, frases com ara aquesta: "Després de tres anys d'estudiar, et sents com si els teus esforços haguessin caigut en un calaix sense fons", és a dir, sense cap recompensa; o bé: "És com si hagués perdut el temps", fent referència a la mateixa idea.

Personalment, crec que és una manera obtusa i dura de valorar el que l'Escola ha representat com a institució formativa; institució formativa —no ho oblidem— que es va endegar sense cap voluntat lucrativa ni egoista, sinó amb la clara intenció d'omplir un buit perillós que hi havia —que hi ha— en el marc professional de l'atenció a persones amb dificultats per articular-se amb la societat.

Particularment, sento i crec que l'Escola ha estat categòricament una font inesgotable d'eines i recursos, d'una importància cabdal i qualitativa, que difícilment hom trobarà en un altre àmbit formatiu i acadèmic.

Honradament, crec que sense l'Escola hauria anat força "coix" a l'hora d'esmerçar voluntat, vocació, interès i capacitat d'eficàcia i d'eficiència professional.

En ocasions, quan hi ha oportunitat de contrastar diferents

reflexions a propòsit de l'Escola, el que faig és recordar i explicar quin va ser el meu interès quan vaig descobrir i saber de l'Escola, i fent memòria, explico que necessitava adaptar i adequar professionalment les energies ideològiques i humanes que afortunadament sempre m'han acompanyat, però que, professionalment, en aquesta nostra dedicació particular i especial hom no ho pot sustentar tot.

Per tant, el meu interès no anava tant en la direcció de satisfer uns reptes academicistes, i és clar, arribat al final de la formació, no tinc la sensació d'haver llençat per la borda temps/diners i esforços. En tot cas, l'interès academicista ha aparegut al final, i és ara que hauré de dirigir-me, en part, en aquesta direcció; cosa que, per cert, em preocupa, però no em treu pas la son.

Finalment, voldria dir que potser algú trobarà tou i elogiós aquest article; és possible. En tot cas, reclamo el dret a manifestar la meva sintonia amb el discurs de l'Escola, sintonia que evidentment connecta amb uns "canals" humans, ideològics i professionals que han fet possible que avui em senti orgullós i satisfet dels resultats finals de la pràctica quotidiana com a Educador Especialitzat.

*Valentí Casanovas i Maylin
Educador Especialitzat*

MISCEL·LÀNIA

La palabra "miscel·lània" me sugiere la variada formación que hemos recibido en la Escola d'Educadors Especialitzats de Girona.

Al entrar en la escuela, en el curso 91/92, yo me aventuraba a estudiar —con una formación muy precaria, recibida hacía 26 años y sin haber conseguido sacarme ni el certificado de estudios primarios (historia de una vida que no viene al caso)— con mucho miedo y con una sensación de que aquella aventura iba a fracasar, sospecha que se me confirmaba al ver la variedad de módulos tan diversos a los que había que apuntarse: módulos iniciales, módulos con y sin relación; módulos de "Dansa", "Titelles", "Recollir i transmetre la informació: el registre d'observacions", "La pràctica de la vida quotidiana", y un largo etcétera que yo no podía —en aquél momento— entrelazar unos con otros.

Diversidad de temas a tratar que requerían variedad en el profesorado, como así fue. Al ir empezando cada módulo se iban poniendo delante nuestro unas personas que nos adentraban en los temas de una forma sencilla, clara, entendedora y profunda: teníamos enfrente a auténticos profesionales, conocedores de los temas que trataban, lo que hacía que las clases parecieran cortas.

Toda la formación recibida entonces sigue pareciéndome una "miscel·lània" de cosas, pero con la particularidad que he sido capaz de entrelazar todos y cada uno de los temas, y que éstos me han ayudado en el proceso de formación como educador.

Ahora que estoy finalizando la formación, lo que se me ocurre es dar las gracias a todos y cada uno de los profesores, así como a la escuela de educadores y al equipo que ha hecho posible esta formación; y lamentar que se acabe, aunque quede la esperanza de que la diplomatura que se imparte en la Universidad sea capaz de acoger las maneras de hacer de una escuela y de unos profesores que han sabido llevar a buen puerto una formación, la cual ha hecho posible que haya profesionales de la educación, aunque, eso sí, sin título oficial.

*Antonio Maroñas Maroñas
Educador Especializado*

HA ESTAT BÉ!

—Avui sí que m'acabaré tot el conill, és boníssim...!

—Tu, quan vàreu entrar a l'Escola us varen fer un test?

—Un test? Un test de què?

—Un dels records que tinc és que la primera vegada que vaig anar a l'Escola ens varen fer un test psicològic..., i vaig pensar: "Collons, ja hi som amb les coses psicològiques!" Ha, ha, ha! Del que més me'n recordo és que ens varen fer dibuixar un nen o una nena..., i jo pensava: "Com anava allò dels tests? Que el nen fos situat a terra, que tingués totes les parts del cos..."

—Sí, sí, es veu que si fas les parts del cos desenganxades ets un psicòtic, o alguna cosa d'aquestes. Ha, ha, ha!

—A mi em recorda l'última sessió de psicodrama!

—Però exactament què era, això del test?

—No ho sé, havíem de contestar preguntes, em sembla que personals.

—Però us en varen donar els resultats?

—Nooooo! Sempre m'he hagut de quedar amb la curiositat de saber com van valorar-ho.

—En el nostre cas, l'entrada a l'escola estava condicionada al fet de treballar d'educador.

—Nosaltres també!!! Hi treballàvem tots!

—Per a mi, és un dels punts importants de l'Escola.

—Vols una mica de vi?

—Sí, posa-me'n.

—I la crisi de l'escola, quan va començar? N'hi ha hagut sempre?

—No!, a la meua època no n'hi havia, de crisi!

—Doncs a la nostra... El primer any no me'n recordo gaire, perquè no t'enteraves de què passava, però a partir del segon any sí que va ser clar.

—El segon any ja vivíem aquesta història, això que s'havia d'acabar, que tot anava de rebaixes.

—Vàrem notar com un canvi brutal! Un primer any en què tot anava molt bé, on hi havia molts mòduls per triar, tothom estava molt mentalitzat..., i, el segon any: canvi d'espai, menys mòduls per escollir, molts professors que varen deixar de venir...

—Voleu postres?

—Què tens?

—Flam, tocínets, maduixes,...

—Ah!!! Oh!!! Uuuumm!! Jo vull maduixes amb suc de taronja!
 —Jo, directament un *carajillo* d'anís!
 —Per la festa de final de curs tenim piscina, no?
 —Serà divertida, la festa, o què?
 —Serà la final, la final de totes, eh?, guapa!!!
 —Vindran totes les patums?
 —No ho sé, algunes em sembla que sí!
 —Hi hauran reivindicacions?
 —Jo proposava anar vestits meitat amb toga i meitat sense!
 —Oh!, és una bona idea!
 —Vinga, aquesta ampolla s'ha de desvirgar!
 —D'acord, Tomàs, ja ho farem! Cap problema!
 —Sabeu què estava pensant jo, ara, quan parlava d'això de la festa? Recordo que la nostra festa de final de curs va coincidir amb la tornada de Rennes, del viatge de fi de curs, on hi va haver molt bon rotllo i s'havien creat unes relacions molt especials... El dia que arribàvem era l'últim cap de setmana del curs. Nosaltres de la festa no havíem preparat res, només sabíem que era la festa de l'adéu. Al vespre vàrem fer un sopar especial i ball amb disfresses... El diumenge, però, ens varen tancar en una habitació i ens varen dir que no en podíem sortir. No sabíem què passava!
 —Així és tradicional?, cada any es fa?
 —Sí, però la diferència és que nosaltres no sabíem res de tot el muntatge, només ens varen demanar que hi anéssim mudats. Ens varen tenir allà tancats tot el matí. Estàvem histèrics!... Llavors, sortim i trobem al pati a tothom seriosos i súper ben vestits. A davant hi havia la taula de la presidència. Nosaltres ben al·lucinats, sense saber què passava... I ens comencen a fer el discurs, i llavors comencen a cridar-nos un per un, per donar-nos el diploma i el barret. Va ser un drama!, tothom plorant...
 —Plorant?
 —Tu saps l'impacte que fa, aquest muntatge, si no en saps res de res? A més, era trist deixar l'escola.
 —Sí, no et pensis, perquè aquests darrers anys, que la gent ho sabia, tampoc les tenien totes...
 —I a vosaltres, qui us la farà, la festa?
 —Ah!, no se sap!
 —Pobres!!!
 —Dèiem de fer-nos la festa nosaltres mateixos. En aquestes últimes promocions el que es feia era que els dels cursos anteriors els hi portaven l'esmorzar al llit.

—Caram! A nosaltres no ens ho varen pas fer, això!
 —Com que aquest any ho veiem cardat, ens ho haurem de preparar els uns als altres.
 —Quina putada! Dos anys fent-ho amb els altres, i ara...
 —I aquella festa que vàreu anar de moros?
 —Devia ser carnaval...
 —No, era la festa de fi de curs del primer any. Es feien festes per Nadal, carnaval, fi de curs..., moltes.
 —A les festes hi estaven convidades les persones de les altres promocions...
 —I venien?
 —Sí, alguns. Sobretot el diumenge, que hi venien a treure el cap.
 —Vols una mica de licor de préssec?
 —No, ratafia, gràcies!
 —Tot això de les festes i de la relació que s'estableix és una peculiaritat de l'escola.
 —Sí. Això està molt bé!
 —Alguna cosa deu tenir de diferent, aquesta formació, perquè passin totes aquestes coses...
 —Sí, crec que han aconseguit traspasar què són les relacions.
 —A partir de les estades de cap de setmana, i també d'altres activitats, s'han creat unes relacions molt vives.
 —Quan arribava el cap de setmana, renegaves i pensaves: "Quin pal anar aquest cap de setmana a l'escola!", però quan hi eres ja entraves dins la dinàmica, i cap problema.
 —Sí, sí, aconsegueixen traspasar-te tot un seguit de coses, molt important per a la formació.
 —Sí, suposo que sí, perquè recordo quan va haver-hi el canvi de Monells a les Butinyanes... Va ser un drama!!! Un anava per aquí, l'altre per allà...
 —Aquell cap de setmana va ser... uff!
 —Això és el més fort que m'ha passat a l'escola.
 —Estava bé, perquè si no, com es traspassen els elements de la vida quotidiana i de les relacions, si no és a partir d'aquestes coses?
 —Ja, ja. Tothom deia "la vida quotidiana dels collons", però...
 —Per mi la part més important de l'escola és tota aquesta part més vivencial, la relació del grup, el grup de sensibilització amb en Palet, els caps de setmana... Potser la part teòrica no va ser tan important, i l'he pogut aprendre en altres llocs.
 —Jo no hi estic pas d'acord, amb això. A mi teòricament m'ha anat molt bé i m'ha servit molt, amb la meua pràctica.

—De tota manera, tant aquesta part teòrica com la pràctica, de la manera que s'ha pogut fer des de l'escola, s'acabarà quan aquesta formació entri a la universitat.

—Home, sí. A més, hi havia un element important, a l'escola, que era que tota la gent estigués treballant.

—El que està clar és que d'una manera o altra l'escola va omplir un buit important en el treball que estàvem fent.

—Sí, segur!!

—I encara es treballa amb en Toni "los niños que odian"? A mi és de les coses que m'han influenciat més en la formació.

—Oh, i tant! I la psicopedagogia de la vida quotidiana... Sí, això i els mòduls de gestió de l'Alfons...

—De fet, nosaltres vàrem començar amb en Toni Julià, eh?

—Sí, i no ens ha deixat mai més.

—No!

—L'hem tingut fix, i sort en tindrem, perquè si no, no acabaríem.

—És el vostre tutor?

—Home, és clar, per nassos!

—Però, què fa?

—Tot! És un pleno total.

—I els altres?

—No hi són... Bé, alguns donen els mòduls, però tot el que és l'organització de l'escola, no. Són ell i la Cesca.

—Tu, i la memòria?, com la teniu?

—Nosaltres ho tenim clar: el dia 30 d'abril l'hem d'entregar, peti qui peti!

—Oh, nosaltres també!

—Sí, però és molt diferent. Vosaltres heu tingut molt de temps per fer-la.

—És exactament igual!

—Oh, igual, igual... No és el mateix tenir sis anys que mesos, per fer-la.

—Sí, de fet ja ens ho diuen, que tenim molt d'avantatge, perquè ens posen límits, però... nosaltres tenim a més a més el projecte, i els mòduls per acabar.

—Això són bajanades: continueu tenint avantatge!

—Prou!, no en parlem pas més, perquè és un tema en què no ens posarem pas d'acord.

—Noies, no hem pas d'anar a jeure?

—Sí, va, porta'ns el compte!

—És el final, però ens hem deixat moltes coses, i algunes persones

que ens han marcat d'alguna manera.

—Sí. Jo penso en la Margarida Pasqual i l'Òscar Rebollo...

—Jo en l'Imma Massip, l'Amadeu...

—De tota manera, i per acabar, perquè ens fan acabar, si no continuaríem, hem de dir que... s'ha acabat!

—Quin greu!

*Teia Fàbrega i Pairó
Roser Ginabreda i Sala
Pepi Orriols i Santanach*

Educadores Especialitzades

(Amb la col·laboració d'Anna Monells, que va estar en el sopar i ens va escoltar, i de Tomàs Teixidor, que ens va aguantar fins a altes hores més que amablement).

BATALLETES

Mi-te'ls, ja tornen a ser aquí. Almenys un cop per setmana vénen una estona. A vegades fins i tot vénen dissabtes i diumenges i s'hi estan fins que es tanca.

De fet són bons clients. No consumeixen gaire, però alegren el local. Ara que he de tancar la barraca, perquè el negoci ja no em funciona, només em sap greu per ells: no sé pas on hauran d'anar a fer la partida o a escoltar la música que els agrada.

Aquests nous bars que s'han obert són només per a la gent jove: la música a tot drap, no s'hi pot parlar, no s'hi pot fumar, no s'hi pot jugar a cartes, no s'hi pot fer res de res, tot t'ho donen mastegat; i a ells, el que els agrada és organitzar activitats: que si campionats de botifarra, que si ballaruca, que si passar pel·lícules de vídeo, que si una revistota, o alguna o altra sortida, i aquí això ho podien fer, i a més, a la clientela li agradava.

—Ei, Fedel!, com va això?

—Sí, mira, ja ho veieu, anar fent.

—Posa'ns el mateix de sempre.

I què és el de sempre? Doncs el de sempre són tres birres i una aigua. I s'ho prendran sense got, de mica en mica, amb calma, com el transcórrer de la seva relació des de fa molt de temps, a la mateixa taula de sempre, prop de la llar de foc, tot començant a repartir les cartes.

—Què, qui perdrà, avui? —els pregunto, tot deixant-los sobre la taula el que m'han demanat.

—En aquest joc no perd ningú, aquí guanyem tots: guanyem temps, saviesa, puteria i vida.

Esclaten les rialles i es creuen mirades de complicitat entre ells, com quan eren joves.

—Mira que en sou de *kumbas*! Ja comenceu com l'altre dia amb aquell rotlló de la vida quotidiana.

—Què vols dir, ara? No ens diràs pas que no et va agradar, la idea.

—Però si no vaig entendre res del que em vareu explicar!

—No? Bé, de fet queda't només amb tres paraules, que per començar ja n'hi ha prou: "Sexe, drogues i rock & roll".

—Ja hi tornem a ser! És que no penseu en res més, vosaltres?

—Mira, ara que ho dius...

Tot oblidant-se de la partida i acostant-me una cadira perquè m'assegui, comencen a explicar batalletes de quan eren joves.

—Saps que nosaltres també tenim experiència a portar un bar?

—Vosaltres? No m'estranya: només per consum propi ja l'amortitzaríeu...

—Te'n fots. D'allò que se'n diu calés no en fèiem, però la gresca que muntàvem se sentia de lluny.

—Una cerveseta o una copa de cava ajudaven a saltar-se els controls, i és clar, tots ens relacionàvem d'allò més bé.

—Oh, i tant!, aquests eren els millors moments, moments de filosofia i clarividència, on problemes com ara si érem un grup o no, si s'havia de fumar a classe o què, o com havíem sopat de malament, quedaven en un pla terrenal, mentre navegàvem pel setè cel.

Es comencen a esverar, tot immersos en els records. Potser és el moment de servir-los una altra ronda. De fet, es nota que la van viure intensament, aquella època.

—Però vosaltres no sou pas de la mateixa quinta. Com és que anessiu a estudi junts?

—Abans no era pas com ara, que la gent neix sabent el que vol ser quan sigui gran. Nosaltres vam fer de tot abans de decidir el que volíem estudiar.

—No sabríem pas dir-te del cert què ens va portar a ser educadors.

—Jo diria que és aquella veueta que tots portem a dins que...

—Ja hi som altre cop amb el *macuto* i la xiruca!

—No us baralleu pas, ara, deixeu-ho córrer...

—No et preocupis, ens hem estat barallant des que ens coneixem.

—Ara que parreu de baralles, us recordeu de la bronca que vam tenir amb la resta del grup, quan ens acusaven de manipuladors?

—I que no era veritat? Mira, si no, el que va passar quan es van crear les comissions...!

—I aquella vegada que no volíem començar el curs, o els mòduls, o com se'n digués?

—Ostres, tu!, després de dos anys d'*agobiar-nos* amb el grup, ens volien fer passar pel *tubo* al·legant un canvi de metodologia.

—Canviant de tema, i ara que us tinc aquí: havia pensat que seria una bona cosa organitzar una farra de comiat per a la clientela, ara que tanco barraca. I és clar, necessitaria ajuda. No em voldríeu pas donar un cop de mà?

—Ja hi pots comptar! Què et semblaria anar tots disfressats de tribus urbanes, que si *hippies*, *punks*, *skins* o *pijos*? Així tota la teva clientela se sentiria identificada, i en qüestió de música, n'hi hauria per a tots els gustos...

—No, home, no! Per a l'ocasió escau molt més una festa "por todo lo alto", amb vestits blancs, amb prínceps i princeses.

—Jo proposo una farra més màgica, amb espelmes, bruixes i endevins...

—Bé, de fet encara tenim temps per anar-la preparant. Aneu-hi pensant i ja em direu alguna cosa.

—I què faràs després, Fede? Coneixent-te, ja deus tenir un altre bon negoci pensat...

—Sí, i tant!, no em quedaré pas amb els braços creuats; a més, de l'aire del cel no se'n pot pas viure. Però de moment tinc pensades unes petites vacances, que ja me les mereixo.

—Ah, aquí sí que t'escolto! Ja m'agradaria, a mi, poder fer vacances...! Fa molt de temps que no surto.

—Tu, però, per què vols vacances, si no fas res en tot el dia?

—Mira, deu ser que encara estic cansat de quan treballava, i això que ja fa uns quants anys.

—Però, parlant de sortir: us en recordeu d'aquells viatges que fèiem?, allò sí que era viatjar!

—Mira qui parla! Però si no feies res més que dormir...!, anaves tot el dia penjat...

—Ja torneu a discutir, i aquí ens han tocat les tantes i ja va essent hora de tancar.

—Tens raó, que a la nostra edat fem com les gallines: aviat a dormir.

—Bé, fins demà, i recordeu que a les deu hem quedat per fer la memòria. Aquesta ja és la vuitanta-cinquena convocatòria, i potser ja va essent hora de presentar-la, que ja no ens queden gaires oportunitats.

S'aixequen a poc a poc i se'n van tot discutint. Em quedo sol recollint les quatre taules, que per avui ja hem fet el fet.

*Ramon de la Cueva i Parera
Fina Espinosa i Rodríguez
Pere Figueras i Capdevila
Josep Roig i Miret*

Educadors Especialitzats

5

ALTRES RECORDS

L'ESCOLA TALLER, UNA EXPERIÈNCIA EDUCATIVA

Si per principi acceptem que qualsevol dels actes humans, que impliquen una relació, contenen en ells mateixos un component educatiu, hem de concloure en la més pura línia de lògica escolàstica que, sigui quina sigui la seva finalitat original, són susceptibles de ser aprofitats per educar. Això expressat en el paràgraf anterior es pot qualificar com una obvietat, hi estic d'acord, però és una veritat com un temple.

I ho dic a propòsit del tema de les Escoles Taller, fa un temps tan en voga i ara, no se sap per què, tan en decadència.

Les Escoles Taller eren un recurs en mans de l'INEM per donar ocupació a joves aturats, i els Ajuntaments, no tots, ho aprofitaven per fer unes feines que potser mai no s'haurien fet, i a baix cost, no ens hem d'enganyar. Si hom disposa d'un recurs que acull un bon grup de joves (d'entre 16 i 25 anys), atrets per diferents motius (i no és el menys important el sou), i un reduït grup de personal adult, motivat per fer un treball ben fet, disposats a establir una relació que va més enllà de la purament professional d'ensenyar un ofici, i si a més disposem de pressupost i autonomia, tenim un brou de cultiu exquisit per engegar una experiència educativa de nivell. Totes aquestes condicions s'han anat donant a l'escola taller Tres Torres, i posteriorment també a l'escola taller Art-i-ofici de Granollers. Llàstima que amb aquestes coses que depenen dels pressupostos passa com amb les flors, que avui hi són però demà no se sap. En aquest cas, durà del juny del 88 al desembre del 92.

Per a qui no conegui la qüestió, hem d'aclarir que les Escoles Taller són un recurs per ensenyar un ofici a joves en atur alhora que realitzen un treball o una obra de benefici públic, amb la idea que aprenguin l'ofici per després poder accedir al món del treball.

Així doncs, l'Escola Taller de què parlem al principi impartia l'ensenyament de tres oficis: fuster, paleta i jardiner, ampliats posteriorment als d'electricitat, serralleria, dibuix tècnic i dibuix i pintura artística, amb un total de 105 alumnes.

Cada grup o mòdul tenia 15 alumnes treballadors i dos mestres de taller (seleccionats per llur capacitat de relació i ganes de fer un treball "educatiu"). Per donar suport als mestres de taller, uns tutors (mestre o similar) assignats un per mòdul, o mig per mòdul, un coordinador pedagògic, l'administració i el director completaven el quadre.

Les activitats: dues hores de formació teòrica diàries (teoria de l'ofici, laboral, formació "cultural", discussió...) i cinc hores de treball pràctic; una assemblea setmanal per posar en comú tot allò que es generava al grup; sortides formatives, etc.

I, per part del personal formador: una reunió de l'equip de mòdul, reunió de tutors, reunió de tot el claustre un cop per setmana, i durant un temps supervisió.

El mitjà: el treball quotidià de taller, pràctic, i el grup, amb totes les relacions, pulsions, tensions, conflictes, etc. que això genera.

L'objectiu: l'ensenyament de l'ofici; portar a terme una tasca comuna de restauració i rehabilitació; treballar i potenciar tots aquells recursos de contacte i maniobra amb l'entorn, des de les relacions que establim amb el nostre entorn d'amics i companys fins a totes aquelles relacions amb el món professional: la puntualitat, l'assistència, el gust pel treball ben fet, la responsabilitat, la cooperació, l'autonomia, etc.

Els ingredients hi eren; si els objectius es van assolir o no, potser no ho sabrem mai. El desembre del 92 es va acabar el pressupost. Tanmateix, el gust per un treball ben fet i seriós sí que resta en molts d'aquells que hi vam participar.

Josep M. Sebastià i Sabater
Educador Especialitzat

VA COMENÇAR FA VINT-I CINC ANYS

Era al començament dels anys setanta quan, a través de Frederic Foix, de l'Institut Genis de Barcelona, vaig tenir un primer contacte amb els centres de formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona per començar-hi la seva formació. La proposta se'm feia excitant, i la possibilitat d'un coneixement de les persones i de mi mateix per aplicar-lo al meu entorn més immediat la considerava d'allò més necessària. Jo provenia d'una carrera tècnica i d'una praxi social i política de moviments ciutadans i clandestins. Sabia del món de les idees i de la dificultat que es realitzin quan hi intervé el factor humà. Per això el planteig d'analitzar la dinàmica de grup i contrastar el coneixement amb les vivències personals, implicant les emocions en la formació, em va seduir.

Varen ser tres anys de vespres i caps de setmana, va començar un camí que es va diversificar més tard, que es va concretar en activitats, projectes, realitzacions, propostes, anàlisis, investigacions, assajos,... Vàrem fundar amb altres educadors especialitzats el COPP (Centre d'Orientació Psicopedagògica) a Mataró, on fèiem activitats socials i de formació permanent, l'Escola d'Animació Psicosocial,....

Un camí que encara continua en mi, que he aplicat al meu treball diari, fent de llibreter; una formació que ha tingut resultats concrets en la manera de gestionar una cooperativa de treball. Robafaves, des de fa dinou anys, i sobretot en la seva filosofia de cara al servei cultural als ciutadans, convertint-se en un Centre de Difusió Cultural reconegut per la societat i per les institucions de l'Administració.

Jo m'he especialitzat en els llibres per a infants i en la narració de contes per a totes les edats.

És aquí on recupero el contacte directe amb les persones a través de l'univers de les emocions, i és en aquest contacte que retrobo la formació i la professió d'Educador Especialitzat.

Aquests dies em dedico als nens i nenes de 3, 4 i 5 anys, a

les escoles. M'hi presento com a Traginer de Contes, obro les maletes plenes de capsas tancades, de llibres de contes, de records i d'olors. Els mostro els meus secrets, els parlo dels meus desitjos lligats amb els llibres que els deixo per tocar i mirar; els explico les meves pors, les meves il·lusions, i ells em retornen les seves mirades, els seus somriures, la seva tendresa i el seu afecte.

M'adono que això és el que he buscat sempre: conèixer-me a mi i retrobar-me a través dels altres.

Per això, sempre que em criden per formar part d'algun jurat qualificador de llibres o de literatura infantil i juvenil o professional, encapçalo el meu currículum afirmant que sóc llibreter i educador especialitzat.

Pep Duran i Oller
Llibreter i Educador Especialitzat

PARLAMENTS EN L'ACTE DE CLAUSURA DE L'ESCOLA D'EDUCADORS ESPECIALITZATS DE GIRONA

GIRONA, JUNY DE 1994

PRESENTACIÓ DE L'ACTE

Bon dia! Primer de tot he d'explicar aquest canvi d'espai. Ens semblava que avui podia fer molta calor, perquè aquests dies n'ha fet molta, i com que és convenient protegir-se de les inclemències del temps, per això hem canviat l'espai del pati de les Àligues per aquest. Presentaré molt breument aquests actes de clausura i deixaré pas als parlaments.

Els actes de clausura van començar ja fa uns dies, quan vàrem inaugurar l'exposició, la mostra gràfica de l'Escola d'Educadors, que ha estat a La Mercè durant 10 dies i que avui, amb una certa provisionalitat, hem instal·lat aquí per als que no hi vàreu poder anar i no l'heu vist.

Després hi ha els actes d'avui, que tenen dos capítols molt assenyalats: els actes formals, que són els que farem aquest matí, i els informals, que començaran aquest vespre, amb una festa, i continuaran demà al matí amb un acte per als alumnes de l'última promoció; si algú vol participar-hi, en els actes informals, pot fer-ho, només cal que ho indiqui a la secretaria que tenim muntada al capdavall de la capella.

L'acte d'aquest matí està dividit en diferents parts. Primer hi haurà els parlaments, i després un concert de música. En la tanda de parlaments, en primer lloc prendrà la paraula el president de la Fundació, i després hi haurà una part més llarga, que hem volgut destinar a una exposició més conceptual, més d'idees en relació amb els educadors, que anirà a càrrec del senyor Jack Palau, que ja us presentaré després.

I finalment, farem l'acte de clausura de l'Escola d'Educadors i passarem immediatament la paraula a qui ha pres el relleu de la formació d'educadors, la Universitat, que tenim representada en la seva màxima autoritat: el senyor Josep Maria Nadal.

Jo us aniré introduint cada una d'aquestes parts, i ja ho anirem veient. Després dels parlaments hi haurà un concert molt curtet, de mitja hora, en la línia dels *lunch concerts* saxons, i després

els músics ens podran amenitzar durant el *lunch* que realment farem després.

Res més. Només em queda deixar la paraula al president de la Fundació SER.GI, senyor Josep Ribera, que us donarà la benvinguda a tots.

Antoni Julià i Bosch

BENVINGUDA

Bon dia a tothom! En primer lloc voldria donar-vos la benvinguda a tots els que ens heu volgut acompanyar en aquests actes de clausura del projecte d'Escola d'Educadors Especialitzats, que amb tanta cura hem mantingut tant els alumnes com els professors, els col·laboradors i els representants de l'administració. Dono la benvinguda també als representants de les escoles de Torí i Tolosa de Llenguadoc; i al representant del Comitè Executiu de l'Associació Internacional d'Educadors.

En segon lloc, m'agradaria parlar de la Fundació. SER.GI es va crear fa quinze anys, amb un objectiu fonamental: col·laborar en la promoció d'una millor qualitat de vida en els grups o minories amb dificultats en el seu desenvolupament personal, familiar o social. Per a aquesta finalitat és essencial, naturalment, la formació i el reciclatge dels professionals que treballen en el camp social. D'aquí ve el nostre interès des del primer dia per l'Escola d'Educadors Especialitzats de les Comarques Gironines, que volíem que fos viva, original, participativa i encertada en la realitat d'avui. Tot el cos de l'Escola i de la Fundació hem passat junts moltes angoixes i molts maldecaps perquè el projecte fos una realitat. Ens hem equivocat moltes vegades, però no han mancat mai perspectives, il·lusions, participació i voluntarisme, que ha estat el que ho ha fet possible. Però les hem passat magres per aconseguir el finançament.

En altres camps en què també estem col·laborant, com per exemple les toxicomanies —ara només en formació i prevenció—, hi ha hagut molta més ajuda financera. Em sembla que és qüestió de clima social, i pensem que aquest és insuficient quan es tracta de formació. No és una qüestió de més o menys diners, sinó de prioritats. Creiem que no és cosa només dels nostres governants, sinó de totes les institucions, i en definitiva de tots els ciutadans.

En tots els nostres projectes, ens ha preocupat sempre molt la manera de portar-los a terme, la nostra actitud a l'hora de fer la feina. Per exemple, no pretenem supplantar o duplicar actuacions privades o públiques, sinó que volem ocupar-nos d'aquells espais que temporalment o permanentment són oblidats o atesos deficitàriament; procurem que siguin participatius i que estiguin en permanent revisió crítica; entenem

que hi ha alumnes i professors, però que és tothom qui aprèn. Volem que siguin sempre una recerca, que siguin extrapolables; busquem sempre fer-ho en col·laboració i participació d'altres institucions afins al projecte. Apostem clarament perquè els nostres projectes acabin en mans dels que més els hi pertoca, o donant autonomia, com ara ha passat amb l'Escola envers la Universitat, o amb el centre terapèutic de drogodependències envers la Fundació Teresa Ferrer.

El gran camp en què estem col·laborant ara, a més del de formació permanent, és el de la interculturalitat, el tema de la immigració, i ho fem en estreta col·laboració amb l'associació GRAMC, amb la qual compartim la nostra nova seu. En aquest camp també trobem grans problemes per trobar subvencions.

Avui tanquem les portes de l'Escola, però ho fem amb goig i il·lusió, perquè s'han complert uns objectius, per bé que en queden altres d'oberts. Ens hem ofert a continuar col·laborant amb la Universitat de Girona, amb tot el capital que hem acumulat de pràctica formativa amb els educadors. Cal remarcar que durant aquest període sempre hem trobat la comprensió i l'ajuda de l'Estudi General, primer, i, des de la seva creació, de la Universitat, que no ha parat fins a implantar en aquesta ciutat la nova Diplomatura en Educació Social.

De tota manera, ens queda una assignatura pendent envers tots els educadors que s'han format a l'Escola: ens referim a les homologacions i convalidacions dels estudis, a fi que puguin exercir amb el mateix estatus amb què ho faran els nous educadors socials. L'Associació de Professionals ens trobarà al seu costat en totes aquelles gestions que realitzi per aconseguir-ho.

No és qüestió de donar-vos les gràcies a tots els que heu participat en l'Escola o hi heu col·laborat —alumnes, professors, caps—, perquè heu fet allò que volíeu fer, i a més em sembla que us ho heu passat molt bé; però sí que voldria fer menció dels que han estat més tossuts per tal que l'Escola fos; de tots aquells que en un moment o altre han estat membres de l'equip de formació de l'Escola. Enhorabona i a reveure.

Josep Ribera i Frontera
President de la Fundació SER.GI

A continuació parlarà en Jack Palau. El tema genèric de la seva intervenció són els intercanvis de professionals i de polítiques socials dins el marc de la Unió Europea. Això és el que està anunciat; ell hi ha fet les variacions que ha cregut oportunes.

El senyor Jack Palau actualment és director de l'Institut Regional de Treball Social del Llenguadoc-Rosselló (IRTS), a Montpeller. Aquest organisme forma diferents professionals dins el camp del treball social: el que aquí en diem Educadors Socials (a partir d'ara), Assistents Socials, Consellers en Economia Social i Familiar...; en fi, abasta un conjunt de formacions bastant important, que em sembla que el senyor Palau esmentarà al llarg de la seva exposició.

Això vol dir que es tracta d'una persona que té una responsabilitat bastant important en la formació, però tot i així sempre ha estat vinculat al camp social, i fins i tot, entre el 1984 i el 1986, anys de gestació de l'Escola, va estar molt a prop de l'equip promotor, i va insistir molt perquè es creés un òrgan —que des de l'Escola no vam tenir l'èxit de crear—, un consell de persones a nivell polític i administratiu, que impulsés l'Escola i li donés suport. Ell hi creu molt, en aquest òrgan, i va maldar molt perquè es constituís. Durant aquests dos anys va estar molt al costat dels qui en aquell moment impulsaven la creació de l'Escola.

Us deixo, doncs, amb les seves paraules. Serà l'exposició més llarga de totes: ho hem volgut així perquè volíem que ens diguéss coses, coses en relació amb el que són els educadors i el que ens espera, als educadors, en una situació diferent com és la que vivim en aquest moment.

Senyor Rector de la Universitat de Girona,
senyor President de la Fundació SER.GI,
senyores i senyors professors,
senyores i senyors Presidents d'Associacions,
senyores i senyors Educadors i Treballadors Socials,
benvolguts amics,

Per començar, voldria expressar la meva satisfacció i el meu orgull de poder estar avui aquí amb vostès, i de participar en aquest moment fort de la creativitat associativa i educativa que he tingut el plaer de poder seguir, venint diverses vegades a Girona, per treballar amb els meus companys professors.

En segon lloc, vull presentar les meves excuses per la impossibilitat de fer aquesta conferència en català i d'haver de recórrer al castellà per poder comunicar-me amb vostès.

Bé, abans de començar he de manifestar, per aclarir la finalitat del meu propòsit, el triple camp de la meva implicació militant i professional: militant des de fa molt temps del sector associatiu (educació popular, associació d'educadors, associació de gestió de centres); he dirigit durant onze anys l'estructura del consell tècnic regional en el camp de la minusvàlua i de la inadaptació, abans d'assumir la direcció de l'Institut Regional de Treball Social del Llenguadoc-Rosselló (IRTS), que forma Assistents de Servei Social, Educadors i, a més, mestres especialitzats i directors de centres socials.

La meva intervenció estarà organitzada de la següent manera:

—Les meves reflexions sobre la funció d'educador a través de dos eixos de lectura:

- l'educador és un tècnic;
- l'educador és un professional de l'acció social.

—Les meves reflexions sobre l'evolució, incloses les mutacions de treball social en el camp de la Unió Europea i en el context de la crisi econòmica i moral de les democràcies occidentals.

SER EDUCADOR

L'educador és un tècnic

La història ens pot assenyalar la manera en què a Europa Occidental, i especialment a França, va néixer la professió d'educador. Fins abans de la Segona Guerra Mundial, hi havia tres models que coexistien:

—el d'un personal ensenyant, encarregat de transmetre les bases informatives i culturals;

—el d'un personal mèdic i paramèdic que atenia la salut de la població; i finalment,

—el d'un personal religiós que, encarregat de la salut de les ànimes, va tenir en compte el patiment dels cossos en els hospitals, geriàtrics i orfenats.

Quan, amb la guerra, la situació de la població es va tornar molt precària, quan es van haver d'atendre els nens amb gran dificultat, van aparèixer dos nous models:

—el del personal educatiu poc qualificat però ple de bona voluntat, dirigit per personalitats eminents, metges notables, però també mestres; és el model que actualment trobem als països de l'Europa de l'Est (Romania);

—el del personal amb una qualificació màxima, educadors "especialitzats", que seguien uns estudis llargs (tres anys); d'una banda se'ls donava una formació transdisciplinària (medicina, psiquiatria, psicologia, dret, educació especialitzada i pedagogia), i de l'altra seguien pràctiques de llarga durada en medis com més diversos millor.

Davant els models generals d'atenció, en els quals l'individu es trobava, de fet, fos dins el grup (aula, habitació,...), l'educador especialitzat va introduir la dimensió individual en l'acte educatiu: no és el minusvàlid el que està en el centre del projecte, sinó la

“persona minusvàlida”, amb la seva història, el seu ambient, la seva família i les seves dificultats específiques.

A partir d'aquest moment, l'educador especialitzat va saber posar en marxa nous mètodes —usant conceptes de diverses disciplines— en el camp de les ciències humanes:

—la psiquiatria, la psicologia i la psicoanàlisi, per intentar lligar els fils d'una història;

—la pràctica de la nova educació i de mètodes actius per desenvolupar una relació, individual i dinàmica, amb els processos d'evolució intel·lectual d'adquisició de coneixements.

Tot això es va anar inscrivint, de mica en mica, en els mecanismes socials, molt més complexos i diferenciats, que generà la prosperitat europea dels anys 1945-1975, cosa que va permetre (en les democràcies que tenien voluntat política) una atenció molt individualitzada de les persones amb dificultats, i dels nens en particular: casos socials, deficients mentals, minusvàlids físics (motrius i sensorials). El professional que corresponia millor a les expectatives dels promotors era, naturalment, l'educador especialitzat, mentre que els altres professionals (Assistents de Servei Social, Consellers d'Economia Social i Familiar, Animadors) es dedicaven a les atencions més globals, més generals.

L'educador és un professional de l'acció social

La causa de la gran diferència existent en el camp social entre França i Espanya és l'estatut d'aquests professionals en relació amb l'aplicació de les accions i dels dispositius.

A França, dins una llarga tradició caritativa (iniciativa de congregacions o de notables) o tecnicista (iniciativa de metges o magistrats), a més a més amb l'aparició, molt aviat (1948), dels Pares, els educadors especialitzats es van estructurar com a tècnics i professionals d'allò social i de l'acció educativa especialitzada:

desenvoluparen competències sindicals abans que els mateixos sindicats ho fessin, per retirar-se a poc a poc quan aquests van prendre la iniciativa en la qüestió dels acords de treball i de Convenis Col·lectius; desenvoluparen, també, competències d'enquadrament, monopolitzant, fins fa molt poc, les places de Director de centres especialitzats, però no es van dedicar gaire a la tasca de creació d'associacions, centres o serveis.

A Espanya, em sembla que les iniciatives socials varen ser més tardanes (però igualment pertinents, fins i tot avançades en allò que fa referència als adults minusvàlids). El model de l'educador especialitzat va ser forjat en un moment clau de la vostra història, amb la reivindicació d'una competència tècnica real, davant de pràctiques que recolzen sobre l'assistència i l'acompanyament caritatius: s'ha de recordar, igualment, la reivindicació de l'aspecte professional, amb el que això representa quant a formació i control.

Per tant, ens hem de preguntar si el poder públic, minvat per les dificultats econòmiques actuals, sabrà demanar educadors especialitzats, més competents —però possiblement més cars—, en lloc d'associacions més dòcils i menys exigents tècnicament.

Tot això em porta a insistir sobre un fenomen que és resultat de la crisi, i que podria ser reforçat per aquesta. A Europa es viu, actualment, un moment notablement difícil en el pla econòmic. És molt gran la temptació de recórrer —en nom del seny, de la raó, de la generositat humana i de les economies de pressupostos— a persones no qualificades que busquen un lloc de treball i que per això acceptaran per un sou molt baix ocupar el lloc de professionals qualificats. És un dels efectes negatius del voluntariat, que, caritatiu durant anys, ara es torna social i participa així en la lluita contra l'atur i la desocupació dels joves adults.

El risc és gran per a les persones amb dificultat. A França el coneixem molt bé, aquest fenomen de les associacions humanitàries (quan s'envia als països de l'Europa de l'Est o a l'Àfrica persones de bona voluntat però sense qualificació professional), o les polítiques urbanes (quan els polítics elegits pels municipis, morts de por davant l'explosió de violència, troben en elles un remei urgent, i en lloc d'utilitzar educadors competents però poc dòcils, prefereixen recórrer a persones sense formació però dependents d'ells).

SER EDUCADOR AVUI A EUROPA

Característiques comunes del treball social a la Unió Europea

La gravetat de la crisi econòmica

Efectivament, amb el creixement de les dificultats socials —i posant en primer pla les qüestions de l'atur, del treball, del jovent—, la crisi econòmica ha estat una palanca potent de transformació dels dispositius d'acció social, amb l'aparició, bastant recent, d'una esfera autònoma de la inserció social i professional al costat de polítiques més clàssiques d'acció sanitària i d'acció social.

Així, a més d'un canvi públic (o del descobriment d'un nou públic), podem comprovar que l'acció educativa i social evoluciona des d'un principi d'acció centrat sobre la persona cap a un principi més global, centrat sobre un territori..., que no correspon forçosament a un retall administratiu, sinó més aviat a formes de vida social (barri, associació de diversos ajuntaments, zona de treball).

L'escampament del principi d'acció social

Nosaltres teníem, fins fa uns anys, una estructura de polítiques socials que recolzava sobre problemes específics, ben establerts, amb uns marcs d'acció determinats: persones minusvàlides, persones de la tercera edat, infants...

Ara bé, avui en dia cada sector de polítiques públiques està confrontat als fenòmens d'exclusió social i professional, i ho ha de tenir en compte. D'aquest fet, allò que constituïria les característiques d'un grup professional (els Treballadors Socials) es converteix en un principi d'acció per a d'altres professionals (educació, allotjament, salut, policia...), i fins i tot per a no professionals.

Les diferents lògiques de professionalització

La intervenció social (i ja no dic el Treball Social) és necessària per respondre als fenòmens d'exclusió; fins i tot arriba,

desenvolupant-se, a constituir una font de treball per a les persones afectades per la crisi.

Això està fomentat per la tendència actual a Europa de formar "persones mediadores" pertanyents a grups socials considerats, i aptes per ser intermediaris pertinents entre els barris amb dificultats, els grups socials marginats i el poder públic amb els seus dispositius específics.

D'altra banda, els serveis de proximitat condueixen a la creació de noves especialitats quantitativament importants (assistentes maternes, treballadors familiars), però amb poca qualificació.

A causa de la crisi, els mitjans financers es tornen més escassos, i ens podem preguntar si no hi ha, en un cert termini, un risc de desqualificació del Treball Social.

Espanya té, avui, la particularitat d'haver impulsat la formació d'educadors més tard que altres països europeus; així doncs, hi ha encara una necessitat molt real de responsables competents i ben formats, però aquest personal no està protegit per una política financera a curt termini, que faria que se'ls preferís agents del treball social menys formats i més mal pagats.

Avui, a França es confronten dues tesis: la primera, la recomposició dels oficis, es podria fer únicament a partir d'oficis tradicionals del treball social (pel fet del seu nombre i qualitat); la segona, el desenvolupament de noves polítiques degudes a la crisi (barris perifèrics, inserció professional, lluita contra la marginació), constitueix una veritable insensatesa que posa en dubte la imatge dels oficis tradicionals.

Models i intercanvis

Orientacions per als 10 anys vinents

Em sembla haver intentat demostrar en quins aspectes els nostres models nacionals han estat tributaris dels contextos polítics i

econòmics dels nostres respectius països. La pertinença comuna a una nova entitat, la Unió Europea, la proximitat cultural i l'impacte idèntic de la crisi ens porten forçosament a una reflexió sobre l'evolució paral·lela dels models en el si de l'Europa del demà.

Els principals eixos d'evolució que voldria subratllar són els següents:

—El plantejament dels models especialitzats ens portaria a un reexamen del concepte mateix de Treball Social, que reuniria les diferents professions actuals, seguides d'especialitzacions, tenint en compte que actualment exercim oficis diferents.

—L'acostament de la Universitat i de les diferents formacions al Treball Social. El dia que vivim avui a Girona és la il·lustració d'aquest acostament, amb el relleu simbòlic de SER.GI a la Universitat. A França la qüestió està plantejada clarament pel Ministeri d'Afers Socials, tot i la influència dels 153 centres de formació de Treballadors Socials subvencionats (potser a causa del seu cost).

—El desenvolupament del concepte de "transversalitat" entre els diferents camps disciplinaris de les formacions, a través de mòduls temàtics comuns a les diferents professions socials.

Però, ¿qui ho voldrà, realment, i qui ho sabrà realitzar? Efectivament, les càrregues històriques són molt fortes, les especificitats ben ancorades, i durant els moments difícils la temptació de replegar-se sobre un mateix és molt forta.

Serà fent jugar plenament la dinàmica de la col·laboració sobre el terreny, entre els treballadors socials, per començar, entre els dispositius públics i privats, després, que el canvi podrà començar. Actualment, a Europa les polítiques urbanes, les polítiques de joventut, però també les que tenen a veure amb les persones de la tercera edat, impliquen col·laboracions personals, professionals, institucionals.

—La formació permanent com a motor indispensable de l'evolució de les competències. No hi ha mitges tintes: o bé —

sota la influència de la crisi i d'una política a curt termini— el poder públic fomenta el recurs a interventors mal formats i mal pagats que haurà de llicenciar... o formar d'aquí a uns anys, o bé el poder públic admet que en el camp social el criteri de l'adequació i de la modernitat és el de la formació (formació inicial de bon nivell i formació complementària regular inscrita en els pressupostos dels centres i serveis). La formació permanent dels personals constitueix una necessitat imperiosa a fi i efecte de millorar el servei donat i evitar el desgast; es tracta d'una prioritat absoluta que ha de ser finançada en el marc dels projectes de centre.

L'intercanvi com a motor de progrés

Més que mai, l'intercanvi constituirà una de les condicions del progrés dels educadors, com també de les polítiques socials. Estic ben situat per parlar-ne, ja que, fa una mica més de quinze anys, una forma de treball regular amb els col·lectius infantils de Barcelona em va fer descobrir i comprendre, amb molts anys d'antelació sobre les polítiques franceses urbanes, el que podria ser una intervenció educativa dins el nucli de les grans ciutats.

Estic ben situat per parlar-ne, també, perquè en el marc de la formació de Directors de Montpeller vaig demanar als amics catalans que tractessin sobre la influència del marc constitucional en les polítiques socials descentralitzades.

Per tant, conec les seves dificultats:

—dificultats institucionals i jurídiques, quan fa uns anys vam intentar crear una gran associació entre promotors del treball social a Catalunya, a Andorra i al Llenguadoc-Rosselló.

—dificultats econòmiques i administratives per trobar feina a l'altre costat de la frontera, sigui quin sigui.

És així, d'una manera voluntària i entre actors del treball social, com sabrem trobar-nos i treballar junts. Crec que els nostres homes polítics seguiran si els ensenym el camí.

CONCLUSIÓ

Arribant a la fi d'aquesta reflexió, m'adono que he parlat molt poc de l'Educador Especialitzat i molt més del Treball Social.

És, sens dubte, perquè crec que la seva competència i la seva tecnicitat fan de l'Educador Especialitzat un dels motors de l'atenció a les persones amb dificultats, però també un dels principals actors de les mutacions futures del Treball Social.

Hem, heu d'estar segurs de la importància de la vostra professió per a tots aquells que estan marginats, o amb risc d'estar-ho. La defensa de la vostra professió no és ni corporativista ni interessada. Reconèixer la utilitat de la vostra professió i d'una formació d'alt nivell, alternativament entre la Universitat i els centres, és reconèixer el dret de les persones minusvàlides o inadaptades a ser ateses i a beneficiar-se d'una educació especialitzada: és una qüestió de dignitat, és una qüestió de justícia social, és una qüestió de democràcia quotidiana.

Jack Palau
Director de l'Institut Régional du Travail Social.
Languedoc-Roussillon

Bé, després d'aquest parlament ens toca l'acte formal de cloure l'Escola. Reflexionant en la preparació d'aquests actes, vam pensar que la persona més adient per fer l'acte de clausura seria un educador format a la nostra Escola i que estigués en una pràctica professional treballada i promoguda per l'Escola. Aquesta moguda ens va portar fins a en Pere Figueras, educador que està treballant a Girona, en un barri marginal i marginat, dins una d'aquestes associacions que en Jack Palau deia que a França han tingut dificultats per constituir, és a dir, d'educadors que es constitueixen en promotors de serveis i activitats educatives; aquesta associació és ESBARGI, i en Pere Figueras és un d'aquests educadors. Ell és qui farà el parlament final de l'Escola, i qui tindrà l'oportunitat de dir-nos que l'Escola s'ha acabat.

ÚLTIMES PARAULES

Bé, m'ha tocat a mi dir l'última paraula, en aquest acte de clausura de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona, en la qual m'he format com a educador.

El fet que sigui precisament un educador format a l'Escola l'últim que parli d'ella en aquest acte té a veure amb l'orientació de la qual ha partit l'Escola a l'hora d'estructurar la formació.

Jo sóc dels pocs que van entrar a l'Escola sense tenir un lloc de treball, tot i que aviat vaig realitzar les pràctiques i vaig sentir la pressió del compromís professional d'anar a treballar —i encara hi sóc, actualment— en un dels barris marginals i marginats de la ciutat de Girona; però la majoria de companys de formació arribaven a l'Escola portats per aquesta pressió i aquest compromís, anhelant trobar respostes a les moltes dificultats que comporta la pràctica professional dels Educadors Especialitzats.

Formar educadors en exercici ha estat una de les idees genuïnes d'aquesta Escola, idea que l'ha portat a anar programant les activitats tot adaptant-les a les necessitats que aquesta condició prèvia exigia. L'Escola no ha estat l'única a preocupar-se perquè la pràctica formativa estigués estretament relacionada amb la pràctica professional: els educadors que ens formàvem teníem coneixement dels contactes que l'Escola realitzava a nivell europeu amb d'altres escoles amb la mateixa preocupació, en teníem coneixement pel traspàs constant d'informació, per les vivències obtingudes a partir dels viatges formatius organitzats i, sobretot, per les modificacions que s'anaven introduint en la formació; per exemple, el pas d'una ordenació per cursos a una ordenació per itineraris formatius, i per tant el reemplaçament de les assignatures per mòduls, o la introducció de la formació en llargs caps de setmana.

Cada una d'aquestes modificacions eren fruit d'un procés intens de reflexió al que entrava a l'Escola a partir de les reunions de coordinació de les diferents xarxes en què participava. I aquestes modificacions anaven encaminades a fer que la formació es pogués compaginar i a la vegada complementar més adequadament amb la

pràctica professional en la qual tots estàvem immersos.

Aquesta interacció entre formació i treball ha ajudat a adquirir professionalització i a la vegada consciència de cos professional degudament organitzat com a Associació Professional d'Educadors Socials (cal dir que en aquests moments la presidenta de l'Associació a nivell de Catalunya és una educadora formada en aquesta escola).

La formació que l'Escola ha ofert ha tingut les seves repercussions en el treball de cada un i, com ja hem dit, en l'evolució del cos professional; però ben segur que falta un reconeixement social de la importància d'aquesta formació i d'aquesta professió, que incideix directament en la millora de l'atenció a aquelles persones que per diferents causes tenen dificultat per articular-se socialment.

Aquest reconeixement passa indefugiblement per la convalidació i/o l'homologació de la formació en la recentment creada diplomatura en Educació Social, que la nostra Universitat ja imparteix.

Segurament aquesta és l'assignatura que ens queda per aprovar.

Coneixem la bona disposició que hi ha a la Universitat de Girona vers aquest tema, però també sabem que cal unir esforços per aconseguir-ho. És per això que exigim un acord entre totes les parts implicades —la Universitat, la Fundació SER.GI i el cos professional— per accelerar i fer real aquest reconeixement social que representa la convalidació i/o homologació d'una formació.

Seria un acord lloable en aquest moment en què clausurem aquesta Escola que tanta repercussió professional i social ha tingut.

Res més. Només em queda dir que amb aquestes paraules l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona clou la seva activitat.

Moltes gràcies a tots.

Pere Figueras i Capdevila
Educador Especialitzat

Tercera promoció de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona

Ja des de fora de l'Escola, doncs, perquè ja està closa, hem de cedir la paraula a l'amfitrió de tots aquests anys de formació. Des del principi l'Escola d'Educadors va ser acollida amb molta atenció i molt d'afecte per l'Estudi General de Girona, primer, i després per la Universitat, que avui ens acull en aquest acte final. Cedim, doncs, la paraula al rector de la Universitat de Girona, el senyor Josep Maria Nadal.

Senyor President de la Fundació SER.GI, amics, professors i alumnes de l'Escola d'Educadors Especialitzats, amics, el Degà, els professors, els alumnes de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat, senyores, senyors,

Per a molts de vostès és possible que aquest acte sigui extraordinàriament emotiu, i m'atreviria a dir que per a alguns fins i tot pot ser trist. Un comiat com el que avui estem fent sempre conté un mica d'insatisfacció. Es tracta de dir adéu a molts anys de fatigues i d'esforços, capficats com estàveu, i com esteu, en la consecució d'unes determinades fites; l'assoliment d'una educació de primer grau per a persones que, al seu torn, tindran la responsabilitat de participar activament en l'educació de sectors de la societat molt sovint desprotegits.

Permetin-me, però, que la meua intervenció es basi en una notícia positiva: diem adéu a l'Escola d'Educadors Especialitzats de SER.GI, però n'assumim els reptes, les fatigues, l'altíssima responsabilitat. Els dono la benvinguda a la Universitat de Girona, la qual, en aquest curs que ara s'acaba, ha introduït com a titulació homologada la Diplomatura d'Educació Social.

Aquesta benvinguda no deixa de ser, deixin-m'ho dir, un recurs retòric. Vostès, una part dels professors, alguns alumnes, la gent interessada en l'educació com a fenomen social, ja en formen part, de la Universitat de Girona, no calia que ho digués, però em sembla que val la pena, tanmateix, remarcar-ho.

Acomiadem el nom, l'estructura, però la tasca que heu iniciat fa anys no s'atura, sinó que ha de prendre i prendrà volada en el si de la institució universitària. Deixin-se portar, doncs, pels records que els han aplegat aquí; però deixin-me, també, que faci un vot pel futur.

Iniciatives com la seva, sorgides de la voluntat i de la dedicació d'institucions públiques i privades, són les que ens encoratgen a tirar endavant, a no entendre la Universitat com un ens que es tanca en si mateix i que renuncia a ser present en el món en què vivim. Els asseguro que la filosofia i l'ideari de l'Escola que avui tanquem tenen cabuda i tenen moltes coses a dir en el projecte universitari que estem bastint. Inclosos en l'oferta de la Facultat de Ciències de l'Educació, els estudis d'Educació Social participaran, segur, del tarannà progressista i compromès que dóna caràcter a aquest centre.

El compromís, doncs, de la nostra Universitat al servei dels sectors més febles de la societat és un aspecte de la Facultat de Ciències de l'Educació que ens omple de satisfacció i d'orgull. Ja he dit altres vegades que per a mi la professió de mestre és la més important del món; ho repeteixo ben alt: és la més important, i vostès, a més a més, la revesteixen amb la seva feina d'una dignitat doblement extraordinària.

Ens trobem avui dia amb una curiosa circumstància: és relativament freqüent trobar joves amb inquietuds, que lluiten per causes llunyanes; causes, tot sigui dit, legítimes i d'importància capital. A l'hora de plantejar-los, però, la possibilitat d'encaminar els seus esforços cap a una militància més pròxima s'arruguen, arronsen les espatlles. És més fàcil reivindicar la pau a la llunyania que no pas penetrar en teixits socials tant o més delicats per la seva proximitat i pel grau d'implicació quotidiana que exigeixen. Mirar d'oferir solucions a tots aquells als quals la societat no sap donar solucions és una feina molt i molt difícil, que vol coneixements teòrics i demana, també, una dedicació personal molt accentuada, una militància, en definitiva. La millor solució passa per l'educació, per oferir eines de coneixement i d'anàlisi a tots els que n'estan mancats. L'educació és una eina imprescindible per lluitar contra el menyspreu i contra la irracionalitat.

Envoltats d'irracionalitat i menyspreu, hem de saludar amb joia un acte com el d'avui. No el voldria presidit pel comiat que els emocionava, sinó per la benvinguda que els ha d'esperonar.

Moltes gràcies en nom de la Universitat de Girona a tots els

que des de l'Escola d'Educadors Especialitzats heu fet possible que l'Educació Social sigui ja un estudi de la nostra Universitat, i el compromís d'estudiar amb seriositat i trobar una solució al problema de la incorporació dels titulats de l'Escola d'Educadors Especialitzats en el marc de la Universitat de Girona. Moltes gràcies a tots.

Josep Maria Nadal i Farreras
Rector de la Universitat de Girona