

Modelos educativos: inscripción y efectos

Violeta Núñez Pérez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD CENTRAL
DE BARCELONA

FACULTAD DE PEDAGOGIA

"Modelos educativos: inscripción y efectos"

=====

TESIS DOCTORAL de Doña Violeta Núñez-Pérez

Dirigida por el Profesor Doctor
D. Claudio Lozano Seijas

Junio de 1988

IV. - A MODO DE CONCLUSION

"Por lo demás [...], todo saber es fragmentario y en cada uno de sus grados queda siempre un resto sin solucionar."

- S. Freud -

IV.1. - PRESENTACION.

A lo largo del trabajo se han ido señalando las diferentes posicionamientos discursivos (y los efectos por ellos generados), que han tramado y configurado el campo de ésto que hoy aparece como la "nueva profesión" del educador social especializado en el tema de la inadaptación.

Este campo se incardina en tres cuestiones que, encada época, definen los límites y alcances de la función educativa:

- modelos teóricos en juego;
- marco jurídico;
- marcos administrativos.

El presente trabajo ha pretendido señalar articulaciones y fracturas en la configuración de los modelos teóricos de la educación social en un doble registro:

- la inscripción de los mismos en los discursos de época (paradigmas epistemológicos, éticos, ...).
- los efectos que, en términos sociales, han producido: perfiles diseñados para los agentes de la educación; lugares sociales adjudicados a los sujetos; tipos de instituciones definidas como educativas,...

Al modelo de educación compete la teorización acerca de las metas educativas, las atribuciones con que se definen las plazas de

agente y de sujeto de la educación y las líneas metodológicas generales para su implementación. Temas éstos que, cuando se refieren al campo de la inadaptación, son pertinentes a la Pedagogía Social.

Ahora bien, el posicionamiento teórico desde el que hemos realizado estas definiciones -cabe aquí recordarlo- tiene como punto de partida epistemológico la hipótesis estructuralista inicial, la reformulación lacaniana de la misma y la lectura que de ello realiza L.-A. Miller. A esto se referirá el apartado IV.2 de estas conclusiones.

Desde el paradigma estructural, hemos señalado a la Pedagogía social como metadiscurso que tematiza dos cuestiones que señalan los alcances y límites de la acción social educativa:

los procesos de socialización -en diferentes espacios sociales- de sujetos normalizados : temas de tiempo libre, recreación, ocio, reciclajes, educación permanente, ambiental, de consumidores, vial, sanitaria, ... y aquellas demandas que la complejización de lo social plantea como requisitos.

los procesos de socialización -en diferentes espacios sociales- con sujetos que presentan problemáticas de inadaptación social.

Tradicionalmente, estas dos cuestiones han sido definidas como *educación no-formal*", en oposición a lo escolar -en el amplio sentido del término-, que queda establecido como acción sistemática, normalizada. Esto será tema de abordaje crítico en el apartado IV.3.

IV.2. - INSCRIPCION DE LA PEEDAGOGIA EN EL PARADIGMA ESTRUCTURAL.

Este trabajo ha señalado articulaciones y fracturas en la configuración de los modelos teóricos de la educación social, indicando los presupuestos epistemológicos en los que aquellos han sido inscriptos.

En este sentido, se ha señalado la diferencia con el modelo de análisis habermasiano. Así, el paradigma crítico emancipatorio que este autor señala como "actualidad" de las ciencias conjeturales, consideramos que está anclado -a modo de corolario histórico- en los modelos hermenéuticos (siguiendo las nominaciones utilizadas por dicho autor).

Efectivamente, el considerar -retomando aquí los posicionamientos de la Escuela de Frankfurt- la cultura estandarizada por el capitalismo como sojuzgamiento (represión) de los instintos, lleva a nuestro autor a dibujar una "utopía crítica" : posibilidad de "realización de lo humano", esto es, de una "humanidad sin represiones".

Esta utopía "crítica" encierra la reconciliación final de la razón y la naturaleza. Reconciliación que, según los diferentes autores, supone la terminación de la historia (o de la "pre-historia"...).

Las categorías epistemológicas que Miller formula como lectura de la hipótesis estructural inicial -y a partir de las enseñanzas de J. Lacan-, permiten la emergencia de un nuevo paradigma: el estructural.

Conviene aquí volver a indicar la diferencia entre "estructuralismo" y estructural. La primera noción hace referencia a una moda de la "intelligentsia" que, iniciada alrededor de los 50, cobra su máximo esplendor en los 60 para caer, alrededor de los 70, en el des-uso que parece ser el destino de las modas...

Lo estructural hace referencia (Blecua, 1983; 121) al recorrido teórico que se establece de Saussure a Jakobson y a Lacan. La diferencia entre el modelo estructural y el estructuralismo (y sus reformulaciones sistémicas), estriba -precisamente- en que Lacan descompleta la estructura, introduciendo en las ciencias conjeturales la categoría de "*conjunto*". Evita así connotaciones de "*totalidad*" (sistema).

La hipótesis estructural que Miller define, permite operar el pasaje de la u-topía ("*crítico-emancipatoria*") a la topología como arquitectura del saber pedagógico.

No hay conciliación final (o "*retorno*", a la manera rusoniana), de razón y naturaleza. Por el contrario, el pasaje es irreversible. De este enunciado se desprende que la "*realización*" de lo humano no corresponde al levantamiento de las represiones instintuales que la cultura establece sino que -inversamente- la coerción es condición de acceso al orden humano.

Coincidiendo con Freud, la génesis de la cultura como emergencia de lo propiamente humano, se encuentra en la transformación de las pulsiones: sustitución del comportamiento ligado a los patrones instintuales por el comportamiento que lo social demanda históricamente, y cuya característica más general es que ha de ser enseñado, transmitido.

Esto es lo que -en palabras de Gramsci-, se denomina educar: "hacer" al hombre actual a su época. O bien, en palabras de Vera Schmidt (1973), limitar la satisfacción instintiva a través de las restricciones normativas que lo social conlleva.

La articulación del sujeto en lo social deviene pues compleja y problemática. Equilibrio imposible entre la renuncia y el reconocimiento, habrá de hacer -de cada individuo biológico-, un sujeto social: capaz de cultura, capaz de circular socialmente -esto es, de adquirir valor social-.

Lo social aparece, a su vez, como plural y heterogéneo. Productor de desigualdades y, paradójicamente, de posibilidades de operar sobre esos efectos de estructura.

La acción social educativa encuentra aquí su encrucijada:

- . reforzar las desigualdades sociales gestando y sobreimprimiendo desigualdades educativas en términos de estigmatización de los sujetos;
- . paliar los efectos de estructura generando dispositivos educacionales compensadores de las desigualdades sociales "iniciales".

Partiendo de la consideración de que el conflicto es inherente a lo humano, para el modelo estructural de la Pedagogía Social, la educación:

- no erradica las condiciones sociales de producción de conflictos, sino que produce efectos en los sujetos que les posibilita un posicionamiento diferente en lo social (cambio de lugar o promoción social del sujeto).
- produce, a su vez, conflictos recurrentes que, a lo largo de la historia, la Pedagogía intenta resolver. Esto es, volver a conceptualizar, como paradójal retorno hacia adelante.

Sintetizando, no hay "*no conflicto*" posible en el orden de lo humano. Sujeto y sociedad marcan -desde los orígenes- la imposible completud. No ha lugar, pues, el habermasiano "*restablecimiento de la unidad quebrada*". No escapa a ello la educación, si bien esta se despliega como intento de articulación de aquellos dos términos...Diremos que, pese a la imposibilidad de realización, la labor de Sísifo en busca de respuesta al conflicto, le es irrenunciable.

Desde esta perspectiva, preguntarse acerca de la educación es cuestionar cómo se construye la socialidad del sujeto o, en otros términos, el sujeto social. Es, pues, interrogarse acerca del objeto de la Pedagogía (Social). A partir de estas consideraciones se introduce, en el cuerpo de la Tesis, la presentación de diferentes posicionamientos: desde las éticas eudemonistas al sujeto moral kantiano, desde el sujeto social de Vitoria al sujeto perspicuo de

Bentham y el positivismo en general.

Desde las posiciones éticas eudemonistas, la educación busca el BIEN del sujeto. Reformadores sociales y utopistas de diversa laya han dicho y hecho, en nombre de EL BIEN, lo que hoy suele considerarse (Platt, Foucauld) como verdaderas aberraciones...

EL BIEN NO EXISTE.

Esta formulación, de toques ciertamente nietzchianos, vuelve a colocar a la educación en otro lugar (no en el del BIEN mismo). El lugar de la educación está, así, en relación no al interior del sujeto sino al comportamiento social que éste despliega.

Cuando Fichte opera la torsión del discurso kantiano, el sujeto íntimo (moral) y el sujeto social devienen superpuestos y coextensivos: la educación se desliza del espacio social al fuero interno. La educación en general, y la educación social en particular, entran en el siglo XIX como función de moralización y disciplina. Es Herbart quien, con una lucidez que sus contemporáneos e incluso sus propios seguidores ignoraron, señala la diferencia entre gobierno e instrucción. Será la suya voz en el desierto...

Los moviminetos reformistas y salvacionistas por un lado, el advenimiento del positivismo por otro, entronizarán la educación como moralización, como acción que se despliega en el interior mismo del sujeto y, claro está, por su BIEN.

La idea del control social -que adquiere en Bentham una de las

formulaciones más radicales de la época- como función cuasi exclusiva de la educación, desmonta el plus que, en definitiva, sustenta y legitima la acción educativa: la promoción social de los sujetos.

El necesario ejercicio de la autoridad por parte del agente de la educación devino, en estas concepciones, autoritarismo: de la transmisión del tercer elemento herbertiano a la disciplina del cuerpo y del alma.

Desde finales del siglo XIX y perdurando aún en nuestros días, la lógica de estas concepciones se filtra a través de las categorías del discurso médico hegemónico en cada momento: higienista, psiquiátrico, social. La Pedagogía Social en el campo de la inadaptación se desdibuja como disciplina y devendrá campo ecléctico de aplicación... Esta renuncia a la teoría no será sin consecuencias: las que todavía se registran como fragmentación, dispersión, deslizamientos de lo específicamente educativo.

Actualmente, el discurso médico -bajo la nominación de social o epidemiológico- deviene hegemónico, esto es, discurso que aspira a la ordenación de TODO lo social desde sus propias categorías. Así, las categorías que organizan el trabajo social (y de las leyes que lo regulan...), se inscriben en la lógica de tal discurso: asistencia primaria, secundaria, terciaria; servicios polivalentes, especializados,...

Es conveniente señalar, históricamente, cómo ha perjudicado la traspolación de categorías de una lógica discursiva a otra. Este

"ahorro" en los esfuerzos de conceptualización, traslada sus costos al campo social: finalmente, paga el usuario...

En el cuerpo de la Tesis se han señalado algunas de las traspolaciones que se han operado, en el tema que nos ocupa, y los efectos que las mismas han producido. Así, el discurso higienista primero y el discurso psiquiátrico después, operan la definición de los límites y alcances de la educación.

La definición de las *constituciones anormales* que realiza K. Schneider en 1925, pasará al campo de la educación especializada como categoría de *sujeto de la educación*. Obedeciendo en ciertos casos a la ausencia de rigor teórico y, en otros, a la absoluta ignorancia sobre el tema (lo que no ha impedido pontificar sobre el mismo...), estos conceptos operan aún. Así, en las Jornadas realizadas en Madrid -en 1983- bajo el nombre de "V Jornadas Nacionales sobre adaptación social y recuperación de menores", estas ideas campan a sus anchas. Incluso se lee en las conclusiones: "*La formación del educador debe abarcar los aspectos teórico, práctico y técnico desde una perspectiva biológica, psíquica y social*". Frente a este tipo de afirmaciones, evidentemente, la Pedagogía huelga...

En el Primer Congreso Estatal de Educadores Especializados (Pamplona, diciembre de 1987), se advierte la vigencia de lo precedentemente criticado; asimismo en los documentos de la Coordinadora Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados.

Pero -y esto sí es más complicado- esas categorías de trasvase, sin mediación alguna, de otras disciplinas, las encontramos como texto de diversas leyes y reglamentaciones. A título de ejemplo, vaya como referencia el redactado del artículo 25 (Título IV, cap.I) de la Llei de Protecció de Menors, aprobada por el Parlamento de Catalunya el 29 de mayo de 1985. En el artículo 24 se establece que *"el tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil tiene un carácter fundamentalmente educativo"*; ahora bien, en el art. 25 se define, como objetivo de tal tratamiento, que el sujeto recupere *"los recursos de relación consigo mismo y con la comunidad"*.

He aquí cómo la clasificación psiquiátrica de Schneider deviene, 60 años después de formulada, meta de trabajo educativo.

El modelo estructural recupera la idea de rigor en la teoría. Con lo cual plantea no al eclecticismo, no a la utilización del *sentido común*, no al traspaso de categorías de un discurso teórico a otro, no a la empiria.

Se señala más arriba que hoy es el discurso médico social (epidemiológico) el que se erige como discurso de control social. En 1982, el Departamento de Sanidad y Seguridad Social de la Dirección General de Asistencia Sanitaria de la Generalitat de Catalunya, presenta el informe de un Comité de Expertos sobre *"Establecimiento de los niveles en los Centros Asistenciales"*. En este trabajo se definen los niveles asistenciales que, en 1985 serán incorporados -aunque con

ciertas variaciones- a la Ley de Servicios Sociales de Cataluña.

Lo interesante del texto del Departamento de Sanidad es la presentación que realiza el Presidente del Comité de expertos, Dr. Ignasi Aragó i Mitjans. Allí se realiza una aproximación a lo que debemos entender es el destinatario de la red asistencial (op.cit.;13):

"Aquestes masses superpoblades i infraequipades s'assemblen moltíssim als teixits tumorals que envaeixin els organismes vius i els transformen en una severa estructura cancerosa.

"Podrà comprovar aquest fenomen qualsevol persona que recorri detingudament l'àrea que configura el Barcelonès occidental i el delta del Llobregat: l'Hospitalet, Cornellà, Sant Boi, el Prat, que té 744.000 habitants, o l'àrea 11, formada pel Barcelonès oriental: Badalona, Santa Coloma de Gramanet, Sant Adrià del Besòs que s'enganxa amb part de l'àrea 10: Cerdanyola, Montcada, Ripollet, amb més de 800.000 persones.

"Dins d'aquestes patològiques i subdesenvolupades aglomeracions, com introduir-hi una xarxa assistencial?"

El texto no tiene desperdicio: la equiparación de pobreza con enfermedad y, más aún, con peligrosidad social (masas= tejido tumoral invasor), es digno del discurso higienista del siglo XIX.

También es interesante verificar que, posteriormente, otros técnicos discutirán -desde la disciplina del Trabajo Social- la pertinencia o no de la categorización de las redes y servicios, pero no la Lógica desde la que se fundan estas definiciones ni los presupuestos epistemológicos sobre los que descansan.

Pero lo que aquí interesa señalar es la paradoja de que cuando la medicina abandona la clínica para lanzarse al dominio de lo social,

la clínica "reaparece" como tema en otro campo: el educativo. Con lo cual se produce un doble efecto: la devaluación de la clínica (se emplean como categorías diagnósticas juicios morales) y la degradación de lo específicamente educativo, como efecto del deslizamiento a lo exclusivamente moralizador.

La vinculación profesional de quien escribe -en espacios de asesoramiento y supervisión- con una apreciable cantidad de equipos con encargos institucionales de ejercicio de una función social educativa, ha posibilitado corroborar estas hipótesis. Los protocolos de observación y evaluación de los sujetos utilizan categorías tales como las siguientes: "*seductor*"; "*gamberro*"; "*pasota*"; "*mentiroso*"; "*pendenciero*"; "*tiene actitudes nocivas/sádicas/masoquistas*"...

Puestos a discernir responsabilidades, el peso recae, indudablemente, en quienes deben realizar (por contrato y encargo social), la labor continua de teorización y de análisis de las producciones sociales, en este caso educacionales. Cabe destacar que la mayoría de las obras hasta ahora publicadas que hacen referencia al tema de la educación social especializada, se sitúan a un nivel empírico, descriptivo, operando así la ratificación o proponiendo mejoras puntuales de lo que ya funciona.

Esta falta de aporte teórico, facilita que las categorías de los discursos teóricos hegemónicos pregnen las categorías del discurso social y sus cristalizaciones jurídicas.

A modo de ejemplo, cabe presentar el decreto 338/1986, de la Generalitat de Catalunya, por el cual se regula la "atención a la infancia y adolescencia en alto riesgo social" (DOG, nº 780, 19-12-1986; 4277). El problema estriba en la definición de "alto riesgo social". Nuevamente, las concepciones ambientalistas son las determinantes. Así, en el artículo 2º establece el citado decreto: *"Als efectes d'aquest Decret, s'entén per alt risc social la situació per la qual un menor es troba en un ambient socio-familiar que incideix negativament sobre la seva personalitat i que, atesos els dèficits socials que hi concorren, fan preveure l'emergència i desenvolupament de conductes associals"* [subr. ppio.].

Las concepciones ambientalistas tienen su correlato en las éticas eudemonistas: si el entorno determina el interior del sujeto, luego la acción educadora habrá de orientarse hacia la "reestructuración" de ese "interior" o estructura subjetiva definida, en este caso, como "personalidad" del sujeto.

Desde el modelo estructural, inadaptación sustituye a "asocial", señalando no una ausencia de socialidad sino comportamientos que exceden los márgenes de disenso admitidos, en cada sociedad, en relación a los comportamientos sociales tipificados como "normales".

Por otra parte, no se trata de "ambientes" que inciden negativamente sobre la personalidad, sino que se trata de situaciones estructuralmente deficitarias que producen sujetos sociales en clara situación de desventaja. La inadaptación no es, pues, el "en-sí" del sujeto, sino que remite a la particular posición del mismo a una media,

media que se establece en referencia al modelo cultural predominante en un momento social dado.

La inadaptación hace referencia a comportamientos sociales históricamente definidos, no a las intenciones del sujeto (Bernfeld, op.cit.).

La educación adviene -desde el modelo estructural- acción pertinente en la problemática de la inadaptación en la medida en que propone un cambio del lugar social del sujeto y, por tanto, de posicionamiento en referencia a la norma.

No corresponde a la educación formular diagnósticos clínicos del sujeto, ya que el sujeto de la educación es el sujeto social. Esto significa que la evaluación del mismo ha de consistir, en términos generales, en la confrontación entre los requisitos sociales exigidos (en términos de conocimientos, habilidades, actitudes,...) para los sujetos de la clase de edad o condición correspondiente, considerados normalizados, y las adquisiciones (en términos de conocimientos, habilidades, actitudes, ...) realizadas por el sujeto. La diferencia marca el camino a realizar por la educación: transmitir al sujeto el patrimonio cultural que le posibilite un cambio en el sentido de la normalización social o, en palabras de Gramsci, de la actualidad que cada época marca.

Es decir, corresponde al sujeto de la acción educadora, para ser considerado como tal, la adquisición (apropiación, transformación, reinención), de la cultura. Cuantas mayores posibilidades sociales, mayores posibilidades de adquisición. Cuanto más depauperado aparece el

contexto social del sujeto, menores posibilidades de adquisición. Haciendo la salvedad de que esta relación no es de determinación en cuanto a la estructura subjetiva del sujeto, sino que se refiere a sus posibilidades sociales de circulación.

He aquí el punto de la responsabilidad pública en educación social, en el sentido de proporcionar a los sujetos espacios alternativos que realicen ofertas plurales y diversificadas para la adquisición de bienes culturales de valor de uso en lo social amplio. El problema de ciertos espacios de educación compensatoria (Saraceno, 1977; 52 y ss.) y de las modalidades residenciales, es que "ocupan" el tiempo del sujeto sin que éste devenga "ventaja social", esto es, un rédito, un plus, en términos de adquisiciones socialmente valoradas. En este sentido, cabe señalar la predilección de ciertas líneas de la acción educativa especializada en hacer realizar a los menores tareas domésticas - a las que se atribuye alto poder formativo...- que en la mayoría de los casos simplemente encubre la falta de partidas presupuestarias para personal de limpieza y mantenimiento. Los límites entre la "utilidad" social que estas tareas reportan al sujeto y la degradación que la reiteración de ciertas cuestiones presupone en los contextos institucionales (por ejemplo, la limpieza de baños y servicios como tarea asignada), los límites, digo, quedan sin restricción alguna a merced de la decisión particular del agente que interviene. Y es de temer que no se vuelquen con excesiva frecuencia a favor de los intereses del sujeto, aunque en general se enuncien "por su BIEN"...

A modo corrector de estas cuestiones, desde el modelo estructural, es posible plantear un marco referencial que garantice que las acciones nominadas como educativas no pierdan tal carácter. La relación educativa -intercambio- no es binaria sino ternaria. El contenido de la acción educativa (metas de la educación y patrimonio cultural), opera como legitimador y garante del carácter específicamente educativo de tal acción: la justifica, marca sus LÍMITES, establece sus plazas. Cuando este tercer elemento herbartiano se pierde, ya sea tras el BIEN del sujeto o el *ayudarle a cambiar la personalidad* (*), la acción educativa degrada. Degrada por cuanto mal realiza aquello que no le corresponde.

Es evidente que las acciones de transmisión y adquisición promueven efectos diversos (tanto en el agente como en el sujeto). Efectos de los que interesa registrar los datos en referencia al tercer elemento. Los de orden no educacional (afectos, "emociones", intereses varios,...), deben ser reencuadrados en el marco del encargo social que se encomienda a la educación: la promoción social de los sujetos. Cuando dichos efectos hacen obstáculo a la acción educativa, es necesario derivar los casos a los espacios clínicos -psiquiátricos o psicoanalíticos- que corresponden.

(*). Cuestión que debería analizarse a la luz del art. 10 (Título I) de la Constitución, que establece el "libre desarrollo de la personalidad" como uno de los derechos fundamentales "del orden político y de la paz social".

El modelo estructural propone un retorno de las disciplinas al lugar teórico que les es pertinente.

El objeto de la Pedagogía Social es el sujeto social, esto es, el espacio de la articulación del individuo y lo social en el sentido de la adquisición -por parte del sujeto- de lo que la sociedad de su época señala como pertinente para acceder a la normalidad. Requisitos que son del orden de la normatividad y que no se orientan según el BIEN que tal adquisición pudiera representar para los sujetos. Es decir, no se enuncian en términos morales (en cuanto ámbito de privacidad del sujeto), sino de comportamientos socialmente establecidos.

Las transformaciones del sujeto de la educación no son sustantivas sino en términos de las adquisiciones (normas, técnicas, valores, conocimientos,...) que cada sociedad establece como pautas de normalización social de sus miembros y que los modelos de, para y en la educación, teorizan, prescriben e intentan operativizar.

Este posicionamiento devuelve a la educación su carácter socializador, se constituye como alternativa a los intentos de colonización del sujeto que, en nombre de la educación, realizan las concepciones reformadoras, correccionalistas, terapéuticas,...

La educación queda, pues, definida como acción intencional que se despliega asimétricamente desde la plaza del agente de la educación a la del sujeto, en el sentido de la transmisión. La transmisión ha tenido diferentes definiciones. Los posicionamientos pedagógicos que adscriben a las concepciones del determinismo sin sujeto, o de *sobredeterminación*

han planteado curiosas involuciones. Estas teorías definen la transmisión como acto mecánico, unidireccional, capaz de capturar al sujeto de la educación, poseerlo y dominarlo, independientemente del dese voluntad o posición de tal sujeto. Esta idea de fondo es también sustentada por quienes hablan de "lavado de cerebro", "programación o reprogramación de las personas", etc.

También la llama Teoría de la comunicación, en su clásico esquema de emisor- canal- receptor, adscribe al modelo arriba señalado.

Suele considerarse a Paulo Freire como la figura más importante, en el campo de la Pedagogía, que encarna los posicionamientos arriba mencionados. Hay diversos autores latinoamericanos que sostienen y continúan las tesis freirianas en la actualidad. Desde estas perspectivas, suele cuestionarse la política de instrucción pública, pues se considera que impone un único modelo cultural que opera el borramiento de los demás. Se cuestiona asimismo la noción de normalidad al entenderse que es definida desde un poder que aliena a la sociedad en general y a las grandes masas (obreras y campesinas), en particular. Suele apelarse así al concepto de "educación popular", que en versión freiriana estricta corresponde a "educación liberadora".

Pues bien, estas concepciones se colocan en las antípodas del modelo estructural.

Efectivamente, las consideraciones que de tales posicionamientos

se desprenden, llevadas a sus últimas consecuencias, prescriben el fortalecimiento del gueto, de la situación de "aparcamiento social", de un "fuera de la contemporaneidad histórica", de los sectores más desprotegidos.

Es potenciando la integración cultural de los desposeídos que se preservan (se crean, se renuevan) las señas propias de las identidades culturales, que son siempre del orden de lo diverso (sólo algunos discursos de la historia las pretenden únicas, homogéneas, inalterables). Hay un paternalismo más o menos explícito, un provincialismo que favorece la asfixia, en esos discursos de la educación a que estamos haciendo referencia.

En otro orden de cosas, es el mismo argumento utilizado para instalar las residencias de menores con problemas de atención familiar en barrios absolutamente depauperados y en establecimientos casi ruinosos, con el objetivo de "no desclasarse" a los sujetos...

Esta suerte de defensa de los "verdaderos" intereses del sujeto, de preservarlo de nefastas o corruptoras experiencias, se realiza en SU nombre. Tal vez sea esto más sencillo que admitir en el sujeto la virtual capacidad de acceso al patrimonio del que aquél que en su nombre habla, dispone...La capacidad de acceso implica el riesgo de conclusiones propias...

La idea de masas descerebradas por la oratoria del poder o de futuros proletarios (?) desviados de sus legítimos intereses por las tentaciones de una sociedad de consumo, es indudablemente desconocedora de un viejo tratado del siglo XVI que, a modo de elaboración hegeliana

avant-la-lêtre, tematiza la sumisión. Me refiero al ensayo de Etienne de La Boétie, que data del 1548, *La servidumbre voluntaria*(*).

Los diferentes discursos y las prácticas que ellos generan, se inscriben en las instituciones sociales en la dirección de lo instituido o de lo instituyente. Es decir, hay discursos que tienden a perpetuar las marcas históricas de la institución y hay discursos que interpelan y cuestionan los modelos institucionales vigentes para crear un "plus", una diferencia que, a su vez, se institucionaliza como patrimonio cultural (histórico).

Que los discursos supongan referencias extra-discursivas, es inevitable. Pero -según lo establecido en I.1.1.- no deja de ser una suposición. Ahora bien, esta suposición realiza una función de simulacro: gesta su efecto de realidad. El sujeto de la educación es definido desde diferentes paradigmas. Los intereses que se le adjudican no coinciden con lo real mismo, sino que orientan, a modo de fin, la acción educativa.

Este posicionamiento exige introducir cierto relativismo que, a su vez, señala los límites y alcances de la educación.

Es importante distinguir entre marcas culturales, que pueden ser estigmatizadas desde otros discursos, y procesos de pérdida (degradación) cultural de ciertos sectores sociales. En ciertas ocasiones, se toma partido por lo segundo, en la creencia que se

(* En relación a autores contemporáneos, pueden consultarse: Kojève, 1971; Legendre, 1979.

defiende lo primero. Con lo cual, en la realidad social, se opera un efecto multiplicador de segregación de dichos sectores.

En nuestro país, así se procede -en general- cuando se consideran los efectos producidos por los movimientos migratorios de amplias poblaciones (castellanoparlantes, gitanos, africanos, portugueses,...). Las dificultades de normalización social de las mismas no radican, paradójicamente, en la conservación de sus propias marcas culturales. Las dificultades se registran cuando se pierden o devalúan las mismas. Los sujetos (y esto se registra claramente a partir de la segunda generación de migrantes), quedan en un territorio marginal: ni con las pautas culturales propias de las comunidades de procedencia ni con posibilidades de adquisición de las vigentes en el tejido social en el que deberían ser adscriptos. Los sujetos quedan con una herencia depauperada, degradada. que (y he aquí el drama), es definida por ciertos discursos paternalistas como "marca cultural propia". Estas "buenas intenciones" operan, en un solo movimiento, la degradación de las culturas originarias y el reforzamiento de la marginación de los sujetos que quedan, así, al margen de dos culturas que les serán, irremediablemente, ajenas.

La noción de transmisión -fuera pues de la lógica de los modelos mecanicistas-, hace referencia a la responsabilidad pública de socializar el patrimonio que, en cada momento, se define como "común".

Es competencia del sujeto a quien la transmisión se dirige, la

interpretación -determinación- de tal transmisión. Esta supone, entonces, una disposición previa del sujeto sin cuyo concurso la transmisión es irrealizable. Esta es la idea que trabaja Bochenski en su definición de autoridad: sólo el reconocimiento por parte del sujeto posibilita que la autoridad se constituya como tal.

Así, lo segundo (sujeto), deviene condición de lo primero, subvirtiendo el esquema mecanicista.

Diremos que nadie es sujeto de la educación si no hay esta disposición previa. Precisamente el logro de esta disposición (que es el primer punto en el sentido de la normativización de un sujeto), es el resorte de la acción educativa, condición de la transmisión, del pacto o convenio educativo.

Diferentes teorías han hecho referencia a este tema. Las didácticas hablan de "motivar" o "incentivar" el interés de los sujetos. Ciertas traspolaciones del psicoanálisis a la Pedagogía aluden a la "transferencia". Traspolación peligrosa que ha llevado a ciertos autores (Milot, 1982; Mannoni, 1979), a considerar tal cuestión en términos de Experiencia inefable, intransferible y que, por tanto, echa por tierra cualquier intento de construcción rigurosa del saber pedagógico.

¿Cómo gestar las condiciones de la transmisión? He aquí una cuestión a la que Renzo Titone apunta al trabajar el lenguaje en la interacción didáctica (Titone, 1986). Lacan, al diferenciar deseo, demanda, necesidad, abre también un punto interesante para el trabajo de conceptualización de un tema que aquí dejamos meramente indicado.

Sí es oportuno señalar que, en esa captación del interés del sujeto, el agente ha de saber que su función es específicamente educativa. Esto es, de "pase". No se orienta a la autopromoción como "modelo" para el sujeto (propuesta de las posiciones moralizadoras y terapéuticas). Su plaza de agente se sustenta sólo en la autoridad del saber y se legitima en su transmisión (Bochenski, 1979). El educador -autoridad técnica (Bernfeld, 1973)-, opera en representación de lo social. Si lo social es plural y heterogéneo, las adscripciones y/o estilos de cada educador (esto es, de la teoría y práctica que realiza), se corresponden con esa multiplicidad. De allí lo impropio de definir el lugar del agente en relación a posicionamientos ideológicos que operen como requisitos para el ejercicio de la función educativa.

Los lugares estructuralmente asimétricos de agente de la educación y sujeto de la educación, señalan prácticas diferentes. Las propiedades de quienes ocupan las plazas son atribuciones que cada modelo educacional realiza conforme al posicionamiento teórico en el que se inscribe. Ciertas teorías establecen una relación de concomitancia entre la práctica que desenvuelve el agente y los procesos que realiza el sujeto. Interesa marcar aquí que no hay una línea de continuidad de una plaza a otra, sino que se trata de elementos discretos en el que uno reenvía al otro. Esta relación de reenvío instala al otro como dimensión fundamental, que adjudica y define la identidad del primero. De allí que la hipótesis estructural realice una des-sustancialización: los

individuos no son definibles en-sí mismos, sino que la "identidad" ("personalidad", "carácter",...) es dada como atribución. Es decir, está "fuera de sí"...(Miller, 1986). Así, la acción del agente provoca la apropiación por parte del sujeto del contenido de la transmisión, al atribuir al sujeto la capacidad necesaria para hacerlo.

Si un sujeto es puesto en una plaza a la que no se atribuye capacidad de adquisición alguna, éste ingresa -efectivamente- en la categoría de no-educable.

Registramos pues dos condiciones para la educación:

- que el sujeto reconozca la autoridad del agente (competencia para ocupar la plaza, "autoridad técnica", en términos de Bernfeld);
- que el agente atribuya a la plaza "sujeto" la capacidad de adquisición.

Ambas condiciones hacen referencia a la responsabilidad individual del sujeto y a la responsabilidad pública en las decisiones de la política de acción social educativa. Temas que recogeremos de manera específica -dada su importancia- en el próximo apartado.

Las condiciones arriba citadas, abren un espacio posible de INTERCAMBIO, en términos de la tradición antropológica francesa (Mauss, 1964; Merleau Ponty, 1959). Es decir, sustrayendo a tal cuestión las connotaciones que la refieren a la beneficencia (Greimas, 1982;73).

Así, ese espacio adquiere estructura contractual. En tanto contrato hace alusión a intereses confrontados, esto es, no idénticos.

El hecho de establecerse como estructura contractual es, paradójicamente, por un lado, apertura al futuro -a las posibilidades educacionales- y, por otro, una coerción que limita a ambos elementos (agente y sujeto), cifiéndolos al ejercicio que normativamente se instituye para las respectivas plazas.

El efecto de la estructura contractual es definir (clarificar) el estatuto de cada elemento participante, en términos de responsabilidades y reconocimientos.

El intercambio educacional requiere ciertas características para instituirse como tal:

- . es siempre un intercambio limitado, en referencia puntual a las plazas y no al conjunto de "la vida" de los agentes y/o sujetos.
- . la autoridad del agente se adscribe al lugar en el que se desempeña como portador del saber y para la transmisión del mismo.
- . es un intercambio "diferido", en los dos sentidos que Derrida señala: tiempo y diferencia. En relación al tiempo, hay una distancia que separa "su conclusión de su ejecución" (Greimas, op.cit;89). Pero este tiempo no se define por simple extensión -duración de la cosa-, sino en tanto anticipación y efecto retroactivo. Es decir, a modo de una tensión que se establece entre el crédito inicial (reconocimiento de la autoridad/ atribución de capacidad) y la realización, que relanza el intercambio. De donde la "différance" aparece como efecto y como condición.
- . es una modalidad fiduciaria de contrato: para que el intercambio tenga lugar, es necesario que agente y sujeto estén seguros del valor social

del objeto a recibir como contrapartida: veredicción/ retribución/
promoción/ reconocimiento/...

La relación educativa (relación de intercambio tal como la he definido), introduce una tópica, pues toda relación implica lugares. La hipótesis estructural señala que las propiedades no son intrínsecas a los elementos sino aferentes al lugar que éstos ocupan en el conjunto de las relaciones. Así, las plazas de agente y de sujeto de la educación son definidas históricamente: normativas que prescriben áreas de actuación, reconocimiento social, saberes habilitantes, requisitos de ingreso y egreso, etc. Es en su articulación como relación de intercambio donde cada plaza encuentra su consistencia.

Conviene subrayar especialmente la diferencia entre la noción de intercambio en el modelo estructural de la Pedagogía que aquí se propone y la noción de intercambio que producen los modelos crítico-emancipatorios. Desde estas posiciones, la noción de intercambio tiene como definición paradigmática la freiriana de *"nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí"*. Según A. Puiggrós, la importancia de P. Freire radica en que ha podido conceptualizar que lo político se inscribe en el interior mismo de la acción educativa. De allí que se definan ciertos modelos de educación como de "intercambio" y otros de "mera transmisión".

Así, se plantea que hay prácticas educativas que reconocen un saber en el sujeto y que, por tanto, el agente ya no es el que posee y el sujeto el desposeído, sino que cada uno aporta lo que posee. Siendo ésto lo que conlleva una lógica del intercambio.

Esta concepción de lo educativo considera que las demás ponen al sujeto en el lugar de la ignorancia (o la barbarie), siendo el agente el encargado de "transmitir" (en el sentido de imponer) un modelo cultural que opera (o, mejor aún, pretende operar), la colonización del sujeto, erradicando sus propias señas culturales.

Ya en otros párrafos he señalado el mecanismo subyacente en estos planteos. Me interesa aquí señalar la falta de rigor en el análisis que los sustenta.

El discurso político se caracteriza por intentar el ordenamiento o dominio de lo social, operando a partir de las categorías que le son propias y que se inscriben en la lógica de la lucha por la hegemonía (Gramsci, 1976).

El discurso pedagógico marca una diferencia -debe marcarla para ser, efectivamente, otro discurso. A lo largo de este texto he ido señalando los efectos sociales (y en el cuerpo mismo del usuario...) que produce el deslizamiento de una lógica discursiva a otra.

El discurso pedagógico tiene como tema la construcción del "sujeto social" [vid.: cap. II.2]. ¿Dónde se establece la diferencia con

el discurso político y con las prácticas que desde éste se generan?.

La lógica del discurso político conlleva la lucha por la primacía ("lo uno o lo otro"), que se dirime con el dominio de uno sobre otro. Cada discurso legitima esta acción según los valores propios del lugar social desde el que es enunciado.

La lógica del discurso pedagógico remite a la acción intencional llamada transmisión. Cuando esta lógica deja de sustentar la acción educativa, ésta opera como intento de dominio, de captura.

La función educativa es siempre de "pase". El agente de la educación transmite sin que su propio saber resulte aminorado. El recibe, también, los efectos de su propio discurso educativo. La transmisión hace presente el patrimonio de la cultura. Y en esa convocatoria al retorno que no cesa, lo humano se continúa.

El sujeto de la educación, a su vez, gesta sus propias cuestiones, a partir de lo que el agente provoca con su acción. Así, la adquisición hace referencia a los diversos procesos de apropiación (transformación, reinención), de la cultura que realiza el sujeto de la educación.

En esto consiste la relación de intercambio.

No se intercambian objetos similares. Suerte de simetría que operaría el borramiento de las diferencias. Sólo hay intercambio, precisamente, en función de la diferencia.

Cada sujeto, en tanto beneficiario de la herencia cultural, realizará las transformaciones (o no) que considere pertinentes. Realizando el viejo adagio árabe que Marc Bloch nos recuerda: *los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres.*

La educación encuentra aquí su límite.

Los intentos que, en cada momento histórico pugnaron por ceñir a los hombres sólo a las verdades de ese momento (*morales, luminosas, ortodoxas, revolucionarias, liberadoras,...*), entronizadas como universales, encontraron la paradoja de su límite en los sujetos cuya conversión perseguían.

También el conformismo es un producto de cada época: es otro punto de intersección de las ideas recurrentes y del posicionamiento individual respecto a éstas.

Cada teoría y cada agente de la educación señalan los puntos que socialmente se estiman como "convenientes", pero la elección es, siempre, responsabilidad y derecho del sujeto. Lo que éticamente la educación debería realizar es la transmisión del patrimonio que posibilite al sujeto posicionarse contando con la mayor cantidad de elementos posibles para sostener su decisión. Pero ésta le pertenece.

Sin transmisión no hay educación, esto es, traspaso del patrimonio cultural de la humanidad. No una cultura devaluada, a la medida de la pobreza, sino la cultura plural, compleja, heterogénea, que hace "heredero" a quien la adquiere y "des-heredado" a quien no.

En síntesis: lo político no se inscribe en "el interior" de la relación educativa, sino que, en ciertos modelos, lo específicamente educativo (transmisión), es sustituido por la lógica del discurso político (dominio). Los efectos no apuntan a la promoción social, cultural, en un sentido amplio, del sujeto. Tienden a cronificarlo en un ÚNICO lugar: al margen de la normalidad de época, de su "actualidad". Lugar de sumisión, de "salvación"... ¡Oh!, las redenciones... Las concepciones mecanicistas (y sus reformulaciones de "liberación"), consideran al sujeto como objeto de dominio (unas para someterlo, otras para concientizarlo...).

La educación (que, volviendo a insistir, es sólo una de las prácticas que producen efectos sociales), deberá reinstalar el concepto de responsabilidad como atribución propia de la plaza del sujeto: responsabilidad en las elecciones.

En este sentido, el agente de la educación juega una función importante aunque no determinante...

La relación de reenvío que se establece entre las plazas de agente y de sujeto de la educación, en relación al patrimonio (el "tercer elemento" herbartiano), se instauran como conflictivas. El conflicto es inherente a lo humano, al conjunto de estructuras que configuran la trama social en un momento dado.

El positivismo define el conflicto como disfunción susceptible de volver a ser equilibrada (compatible y armónica) con el "todo" social. El modelo crítico-emancipatorio, también plantea la posibilidad de erradicar el conflicto en un tercer momento, que redimirá pasado y

presente.

El modelo que aquí se postula, define al conflicto no como elemento a eliminar para la conciliación de las diferencias, sino como inmanente, de emergencia inevitable, dinamo de los cambios que la historia registra.

El pensamiento utopista persigue erradicar el conflicto que lo social produce. Propone un modelo mediante el cual ello será un logro plenamente posible.

Pues bien, nada hay tan totalitario como pensar en la solución, aquella capaz de eliminar lo que el demiurgo de turno considera pernicioso. He aquí el sesgo común que va de la "Utopía" de Sto. Tomás Moro a la Crítica del Programa de Gotha o a los credos revolucionarios vigentes en las décadas de los 60-70 (e incluso hoy pervivientes).

El error, obviamente, no está en la construcción de un modelo, sino en suponer que este es lo real mismo.

Esto lleva a posiciones de defensa de "lo real" -siendo ésto la propia realidad que el mismo modelo pregona-, e impidiendo la discusión de los presupuestos epistemológicos que dicho modelo sustenta.

Esto que es ilícito (hasta el límite de una ética) o, mejor aún, pertinente en la lógica del discurso político, opera estragos en el campo teórico. Parálisis del pensamiento que algunos autores pretenden compensar con "imaginación", descripciones empíricas, eclecticismos varios, ..., antípodas del rigor necesario en la construcción disciplinar.

El supuesto de la "unicidad" anima la idea utopista de avance, de progreso, en la dirección que apunta a la reconciliación final de los hombres entre sí, en una sociedad sin conflictos. Sin embargo, el "malestar en la cultura" parece atravesar los decires de la historia y de lo social.

No acaba el conflicto. Lo que cambia es la manera de formularlo, de conceptualizarlo, de intentar resolverlo, sin lograrlo plenamente.

En palabras de Francois Petit (1984;123) *"la historia, como la política social, muestra hasta la saciedad que los acuerdos, la mayoría de las veces, no son más que puntos de partida o elementos estratégicos nuevos destinados a continuar los conflictos"*.

La acción social educativa participa en la producción y procesamiento de los conflictos. Se constituye como realidad social: discontinua, fragmentaria, paradójica.

La transmisión básicamente refiere ese profundo in-acabamiento de lo humano. Aún cuando el agente particular que la realice considere al hombre completo, pleno. O con posibilidades de serlo...

El sujeto de la educación es efecto de los múltiples intercambios. La socialidad se construye en el pasaje del sujeto por diversos espacios de producción social educativa (esto es, de acciones intencionalmente educativas), y también por efectos educativos producidos en otros espacios sociales sin intencionalidad educativa ("educación informal", vid.: Trilla, 1986; Coombs y Ahmed, 1975).

La transmisión realiza la paradoja de la perpetuación y el cambio: hace presente el pasado (para afirmarlo o negarlo) y, al efectuar el movimiento, "eso" ya no es lo mismo: no hay retorno sino hacia adelante...

La transmisión, efectivamente, vehiculiza un ordenamiento dado: el orden de lo humano, orden simbólico. Exilio definitivo de lo instintual que nos condena, irreversiblemente: en la medida en que el hombre habla, hay producción social, hay invención. Orden de lo múltiple, de lo diverso, de la polisemia...

No hay discurso que pueda resolver este conflicto inherente a lo humano mismo. Sin embargo, ciertos discursos de la educación cifran en ello el horizonte de la Pedagogía. De ellos aspira a diferenciarse el modelo que este trabajo delimita.

IV.2.1. - Cuadro de "Modelos y Principales Definiciones" en juego en el tema de la educación social especializada en inadaptación.

He aquí, a modo de síntesis de lo que hasta ahora se ha ido definiendo, las principales diferencias que el modelo de la Pedagogía Social estructural establece con otros aún vigentes en cuestiones de inadaptación.

	Modelo estructural	Modelos aún vigentes
<p>Plaza definida para la adquisición de bienes culturales (normas, destrezas, conocimientos, ...) reconocidos y valorados. Lugar normalizado, NORMALIZADO.</p> <p>Sujeto de la educación: sujeto social. Efecto del lugar.</p> <p>Sujeto: opaco.</p>	<p>Lugar cuya definición queda a merced de agentes particulares.</p>	<p>Sujeto de la educación: sujeto en-sí. Posición sustancialista.</p> <p>Sujeto: perspicuo.</p>
<p>. La categoría "sujeto social" es resultante de una operación de escisión (sujeto en términos de la estructura subjetiva/sujeto social).</p> <p>. Sujeto social: reenvía a la dimensión de responsabilidad del sujeto frente a las elecciones.</p> <p>Autoridad epistemológica. Parcial.</p>	<p>. La categoría "sujeto" cristaliza en términos de sustancia, producto de determinaciones sociales, económicas, familiares, etc.</p> <p>. Reenvía a una dimensión de "unicidad" de la persona (toda conciencia) y al concepto de "sobredeterminación" (borramiento paradójico de la responsabilidad personal).</p> <p>Autoridad deontológica. Total.</p>	<p>. La categoría "sujeto" cristaliza en términos de sustancia, producto de determinaciones sociales, económicas, familiares, etc.</p> <p>. Reenvía a una dimensión de "unicidad" de la persona (toda conciencia) y al concepto de "sobredeterminación" (borramiento paradójico de la responsabilidad personal).</p> <p>Autoridad deontológica. Total.</p>
<p>Saber específico</p> <p>Plaza definida como lugar para el ejercicio de la función educativa (transmisión).</p> <p>. socializadora</p> <p>. limitada según espacios y áreas definidos curricularmente</p> <p>. asimétrica</p> <p>. ternaria</p>	<p>Cualidades personales</p> <p>Lugar de "convivencia" con el sujeto. Funciones disciplinares, "terapéuticas", re-educadoras.</p>	<p>Cualidades personales</p> <p>Lugar de "convivencia" con el sujeto. Funciones disciplinares, "terapéuticas", re-educadoras.</p>
<p>Relación</p>	<p>. moralizante</p> <p>. pretende ser coextensiva a los espacios de la "vida misma" del sujeto.</p> <p>. simétrica</p> <p>. dual</p>	<p>. moralizante</p> <p>. pretende ser coextensiva a los espacios de la "vida misma" del sujeto.</p> <p>. simétrica</p> <p>. dual</p>

Sujeto de la educación

Agente

Relación

IV.3. - EFEECTOS DEL MODELO ESTRUCTURAL DE EDUCACION SOCIAL EN EL TEMA
DE LA INADAPTACION. UNA NUEVA LECTURA DE LOS MARCOS LEGAL Y
ADMINISTRATIVO O ACERCA DEL REORDENAMIENTO DE LAS
PRESCRIPCIONES Y ACCIONES EDUCACIONALES.

IV.3.1. - P R E S E N T A C I O N .

El cambio político que se inaugura a partir de 1975 y que cristaliza en 1978, con la Constitución, es el contexto que posibilita la emergencia de nuevas concepciones y realizaciones sociales.

La construcción y consolidación del Estado de Derecho es, pues, una empresa reciente. A esto no es ajena la educación social en general y, específicamente, en el tema de la inadaptación. Se trata de la *promoción de la cultura y de la economía para asegurar a todos una calidad de vida digna* (Constitución, Preámbulo).

El Estado es garante y responsable de que cada ciudadano pueda realizar el pleno ejercicio de los derechos y libertades que la propia Constitución consagra. La garantía y responsabilidad se expresa en la creación de Redes Públicas de Protección Social en el marco del Estado

de Derecho. La perspectiva no es, pues, de "caridad", sino de justicia: se trata de la estructuración de redes normalizadas y, por tanto, normalizadoras, de los Servicios Públicos. En este sentido es interesante la aportación realizada por John K. Galbraith (1988), quien sostiene que *"el conjunto de la legislación social produce un efecto civilizador"*.

Interesa indicar, en relación con estos postulados y retomando lo señalado en los capítulos correspondientes respecto a los mandatos constitucionales de educación social; cuáles son las leyes que, en Catalunya, definen espacios y competencias sociales educativas.

Este planteamiento adquiere un carácter paradójico: es necesario pero, a la vez, forzosamente incompleto.

. Es necesario por cuanto:

- a. el marco jurídico de un Estado de derecho opera como garantía tanto del profesional como del usuario de los servicios de que se trate (educación, sanidad, ocio, deportes,...).
- b. las prescripciones y actuaciones (en este caso sólo haremos referencia a las de educación social), deben desplegarse sólo en el espacio que señala la ley.

. Es incompleto, por cuanto no es el objeto central del trabajo aquí realizado, excediendo, en todo caso, mi especialidad.

Los marcos jurídico-legal y administrativo aparecen como condición del ejercicio educativo y, por tanto, como considerando del saber pedagógico.

En el ámbito de Catalunya, existen diferentes leyes y decretos que delimitan áreas de actuación social y de intervención judicial en las que se configuran ámbitos específicos de actuación educativa.

Por su importancia, cabe indicar la Ley de Servicios Sociales y la Ley de Protección de menores, ambas del año 1985 (*) y (de nivel estatal), la Ley de Integración Social de Minusválidos, de 1982.

Es imprescindible realizar una nueva lectura de estos textos legales desde el modelo estructural. Ello obedece a la necesidad de clarificar las connotaciones que, en planos ya estrictamente institucionales, tal modelo plantea. Por tanto, dicha lectura obedece a una necesidad interna del texto: señalar la diferencia que, a nivel de prescripciones y acciones educacionales, el modelo estructural introduce en los espacios educativos definidos en Servicios Sociales y Justicia.

=====
(*) En el momento en que acaba el redactado final de este texto, el Gobierno de la Generalitat anuncia la creación de un Departamento de Bienestar Social. Paralelamente, en el Estado se crea el Ministerio de Asuntos Sociales.
=====

IV.3.2 - ACERCA DE LAS LEYES DE SERVICIOS SOCIALES
Y DE PROTECCION DE MENORES.

La ley de Servicios Sociales del 27-XII-85 (DOG, Nº 634; 10.I.86), se propone efectivizar los derechos de los ciudadanos en conformidad con el articulado de la Constitución.

Entre los principales artículos de la Carta Magna que dan fundamento a la mencionada ley, podemos citar:

- .art. 9 : remoción de los obstáculos y facilitación de la participación ciudadana en la vida política, económica, cultural y social.
- .art. 14: no a la discriminación por motivo, condición o situación alguna.
- .art. 25: orientación de las penas privativas de libertad y de las medidas de seguridad hacia la reeducación y la reinserción social.
- .art. 39: protección a la familia y a la infancia.
- .art. 48: participación de la juventud en la vida política, social, económica y cultural.
- .art. 49: previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.
- .art. 50: atención y soporte a la vejez.

En el propio texto de la ley se hace referencia a la misma como necesaria, para superar las *antiguas concepciones basadas en la idea de beneficencia* y entronizar la *concepción política de bienestar social*.

Desde estos supuestos se definen las siguientes áreas de actuación social (art.5):

. Atención y promoción del bienestar de la familia y de las unidades de convivencia alternativa: con el objetivo de prevenir y/o paliar déficits sociales.

. Atención y promoción del bienestar de la infancia y adolescencia: para contribuir al pleno desarrollo personal y en especial en entornos de alto riesgo social, sin perjuicio de las funciones específicas de Protección y Tutela de Menores.

. Atención y promoción del bienestar de la vejez: a los fines de normalizar y facilitar condiciones de vida que contribuyan a "conservar" plenitud física, psíquica e integración social.

. Promoción y atención de las personas con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales: promoviendo su integración social a fin de conseguir tanto su desarrollo personal como mejoras en la calidad de vida.

. Prevención de drogodependencias y reinserción social de los afectados, en colaboración con los servicios de Sanidad que correspondan.

- . Promoción de actuaciones para prevenir y eliminar cualquier discriminación.

- . Prevención y tratamiento social de la delincuencia, atención social a presos y reinserción de ex-reclusos, sin perjuicio de los Servicios específicos de Rehabilitación.

- . Ayuda en situaciones de emergencia social.

- . Previsión de situaciones de necesidad y lucha contra la marginación social.

La Ley establece dos modalidades en la estructuración de los servicios sociales, según los niveles de atención (art. 4):

- Servicios Sociales de atención primaria: punto inmediato de acceso y nivel del sistema de servicios sociales más cercano al usuario y a su ambiente familiar y social. Realizan tareas de información, orientación y asesoramiento y de animación, promoción y desarrollo comunitario y gestión de los servicios de atención domiciliaria.

- Servicios sociales especializados: "con los correspondientes equipamientos, que constituirán el nivel de atención específica dirigida al diagnóstico, tratamiento, apoyo y rehabilitación de los déficits sociales de personas pertenecientes a colectivos caracterizados por la singularidad de sus necesidades".

La titularidad de la gestión de las prestaciones y los Servicios Sociales, corresponde al Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales (ICASS) [cap.II, secc.1ª, art.9], correspondiendo a los ayuntamientos programar y gestionar los servicios de atención primaria y los especializados de ámbito municipal, colaborar con las prestaciones y subvenciones económicas del ICASS y coordinar los servicios con los correspondientes de la iniciativa privada, conforme a las normas establecidas por el Gobierno de la Generalitat.

La ley de Protección de Menores (11/85), publicada en el Butlletí Oficial dl Parlament de Catalunya (Nº 69;6.6.86), delimita tres ámbitos en los que cobra dimensión la Protección de menores (Título 1, art.2) (*):

- . Tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil;
- . Prevención de la delincuencia infantil y juvenil;
- . Tutela de menores por defecto o por ejercicio inadecuado de la patria potestad o del derecho de guarda y educación.

En el texto legal, dado el imperativo social de "educar" en el caso de menores, los ámbitos aparecen definidos como de acción social educativa.

En relación a los tres ámbitos se establece:

=====
(*Vid.: DOG, Nº700;16/6/86: Decret 162/86 de desplegament de la llei 11/85...pel que fa al tractament i a la prevenció de la delincuencia infantil i juvenil i a la tutela.
=====

TUTELA DE MENORES	Acogimiento provisional	centros de acogida
	Atención continuada	. vigilancia protectora . estada en familia de acogida . estada en centros . otras medidas

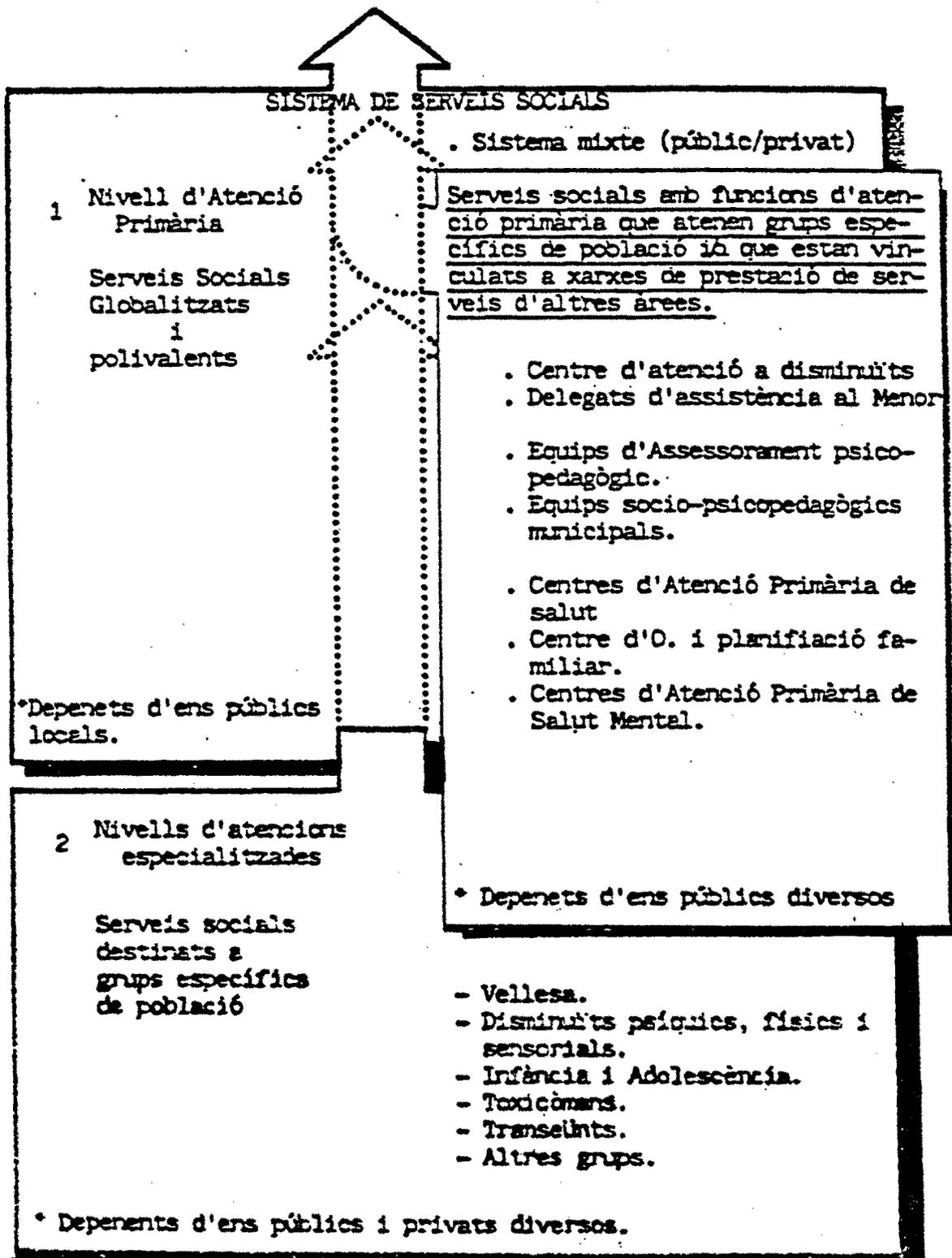
En ambas leyes se contemplan aspectos de atención primaria y especializada que nos interesa comentar.

En la LISMI (Título VIII: De los Servicios Sociales), se hace también referencia a dichas modalidades.

El ICASS (1985) define los servicios sociales de atención primaria -tal como puede observarse en la tabla de la página siguiente- como servicios globales y polivalentes.

Estas prestaciones quedan a cargo de los Equipos Sociales de Base, llamados también Equipos de Atención Primaria, integrados por los siguientes profesionales: asistente social, educador especializado, trabajador familiar.

CONJUNT DELS SERVEIS SANITARIS DE BENESTAR SOCIAL: Sistema sanitari
Sistema educatiu, etc.
(serveis socials en sentit ampli)



Los E.S.B. son equipos de ámbito municipal (criterio de territorialización) a los que competen -según lo establece el ICASS- las siguientes actividades:

1. de atención directa: . información
 - . trabajo social individual, en grupo y comunitario
 - . valoración, diagnóstico y referencia
 - . movilización de recursos
 - . colaboración en la reinserción
2. de soporte a la acción directa:
 - . ayuda a domicilio
 - . prevención de la marginación
3. de acción indirecta: . sensibilización y educación
 - . detección de situaciones de riesgo
4. de planificación y programación:
 - . conocimiento del entorno social
 - . registro cualitativo y cuantitativo de necesidades
 - . conocimiento de los recursos de la zona y de sus condiciones y características
 - . colaboración en las propuestas de planificación y programación de Servicios Sociales
 - . participación en la coordinación de la utilización racional de los recursos.

Ahora bien, en la dirección de lo señalado por Margarida Saiz (1987) y según lo expuesto hasta aquí, es conveniente matizar que la atención primaria sí tiene un carácter polivalente, pero -precisamente por ésto- dispone de servicios polivalentes y especializados, tal como el propio Mapa de Servicios Sociales lo registra. Es decir, los E.S.B. (y particularmente el profesional que aquí interesa, el educador especializado), realizan funciones especializadas dado que no hay criterios definitorios del momento adecuado para la derivación de casos y/o problemáticas.

La nominación misma del educador como "especializado" (en temas de inadaptación), lleva a que este profesional se posicione en la detección y primeras intervenciones con sujetos con esta problemática y de los que se evalúa que con un soporte mínimo (pero "especializado"), pueden incorporarse a las redes comunitarias existentes.

Siguiendo las definiciones de Anna Gual (1987), puede afirmarse que el educador especializado realiza:

. intervenciones educativas en medio abierto: ejerciendo una doble función:

- detección de problemáticas en menores y jóvenes en situación de marginación;
- primera intervención educativa, tendiente a movilizar la red comunitaria (familia, escuela, barrio,...) para intentar relanzar a los sujetos en las instituciones normalizadas.

. intervenciones en servicios comunitarios de la red de atención primaria: tales como Centros abiertos, pre-talleres, casas de juventud,

etc., que tienden a normalizar a los sujetos como usuarios de servicios públicos.

En cuanto a lo que la ley denomina "servicios sociales especializados", M. Siaz propone se nominen de "atención secundaria", siendo la modalidad de la atención la especializada en cada una de las problemáticas que se configuran en las áreas determinadas por la ley. El carácter de la misma es "sectorial" -por oposición a polivalente-.

Esta matización sobre las nominaciones puede asimismo aplicarse al texto de la ley de Protección de menores, ya que el ámbito de "prevención de la delincuencia infantil y juvenil", tal como queda definido, integra también la atención polivalente y la sectorializada. El ámbito de "tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil" es asimilable al nivel de "atención secundaria".

Así, en las diferentes redes públicas de servicios hay, tanto en las modalidades de *atención primaria* como de *atención secundaria*, ámbitos de acción educativa especializada en inadaptación social.

Acción educativa especializada de cuya configuración damos cuenta en el próximo apartado.

IV.3.3 - REORDENAMIENTO DE LAS PRESCRIPCIONES
Y ACCIONES EDUCACIONALES.

Son diversas las dificultades que se presentan a la hora de precisar las áreas específicas de acción social educativa (*), tanto en los ámbitos de la red de atención primaria y secundaria de los servicios sociales como en los tres ámbitos que define la facultad protectora de menores.

Uno de los primeros problemas que es preciso señalar es el que comienza al hacer las leyes referencia a menores, pues hay ciertos posicionamientos que interpretan que, tratándose de menores, TODO deviene educativo.

A modo de ejemplo, vaya el redactado del Decreto 162/1986 de la Ley de Protección. Y, como muy ilustrativo, el cap.II *Tratamiento de la delincuencia Infantil y juvenil*, secc.1, arts.25 á 30. Las áreas de "observación" (art.26) y de "acción educativa" (art.28), corresponden a:

1. vida cotidiana,
2. aprendizajes escolares,
3. vida comunitaria,
4. aprendizajes laborales.

=====
(*). Entendiendo por área específica de acción social educativa, las definiciones que organizan (conforme al modelo curricular adoptado) la formulación de objetivos, la organización de los contenidos, la selección de actividades, etc. Cualesquiera sea el modelo curricular adoptado, la definición de "áreas" de acción educativa, posibilita tomar distancia respecto del sujeto en-sí, para trabajar educativamente los aspectos que se consideran pertinentes de tal abordaje. Las áreas de acción educativa no se superponen ni confunden con un sujeto en-sí...
=====

En relación a las "áreas" 1 y 3, cabría preguntarse qué definición (alcances y límites), se fijan. La "TOTALIDAD" del sujeto es lo que parecería entrar en juego. Hipótesis que confirma el redactado del art.30, al fijar entre los "objetivos educativos" la "*resolución de las dificultades y conflictos psíquicos*" del menor.

He aquí claramente especificado el efecto "looping" del que habla Goffman (op.cit.;46 y ss.): erradicar del alcance del sujeto toda respuesta situacional que no sea analizada, tipificada y generalizada. Pérdida de la distancia entre el sujeto y lo social, distancia en la que, precisamente, habría de instaurarse lo específicamente educativo (construcción del sujeto social o de la socialidad del sujeto).

Este efecto "looping" elimina el ejercicio de la responsabilidad del sujeto sobre sus propios comportamientos. Cuando los espacios personales (privados), pasan a ser "áreas de observación" y "áreas de educación", el sujeto se encuentra amenazado o bien por sanciones o críticas que ponen en peligro "sus seguridades", o bien por imposiciones que impiden la realización de sus elecciones o que pretenden incidir sobre la decisión misma.

Los espacios personales se verifican en la definición que lo social hace de la vida del adulto, pero también en la vida del menor: espacios de juegos, de relaciones amistosas, de organización de los estudios,... Espacios éstos que se sustraen al control vigilar de los adultos. Así, cada sujeto social (adulto o menor), realiza sus propias opciones. La autoridad se abstiene de intervenir y el sujeto queda en

ejercicio de su propio arbitrio para decidir el curso de sus cuestiones.

Todas las clases de edad tienen culturalmente marcados los espacios de privacidad y los espacios de confrontación social con lo que podríamos denominar, siguiendo a Bochenski, la autoridad deontológica. Tal confrontación se realiza, pues, en espacios puntuales, socialmente estipulados, con márgenes de discrepancia y con un grado de "sometimiento" relativo y en referencia sólo a dicho ámbito.

La educación especializada -históricamente- ha borrado esos límites necesarios para la preservación del propio sujeto. La categoría de inadaptación opera como legitimación de acciones sociales de vulneración de los ámbitos de privacidad personal.

Un atisbo de la inadecuación de la nominación y los propósitos que se persiguen es la falta de resultados educacionales: la irrisoria (cuando no inexistente) tasa de promoción social de los sujetos.

La anulación de espacios diferentes, es decir, de autoridades disímiles, de normativas diversas, de actividades cuyos resultados no son transferidos de contexto, conlleva la idea de "aplanar" al sujeto mismo: hacerlo único, susceptible de ser aprehendido, final y definitivamente, como "globalidad".

Lo que atenta contra la educación es la imposición de un espacio único (llamado educativo). El sujeto pierde así su vida privada, que

bajo el apelativo de "cotidiana" es objeto de control. Lo social se caracteriza por la multiplicidad de ámbitos discontinuos, que se sustraen al control único pues, en todo caso, cada espacio gesta su propia normativa y sus dispositivos de control.

Es en la circulación por lugares socialmente diferenciados donde el sujeto se "socializa", esto es, adquiere valor social y responsabilidad personal.

Los espacios educacionales son ALGUNOS de tales espacios sociales. Y es menester clarificar sus fines y contenidos como tales y el beneficio que ello reporta al sujeto en términos de reconocimiento y promoción social.

Ahora bien, esta idea de "globalizar" la vida de un sujeto -bajo la pretensión de educarlo- no es privativa de los espacios institucionales "cerrados". Esta cuestión planea en las actuales concepciones del trabajo social, y suele reintroducirse por la puerta ancha de las mitologías del trabajo en equipo. De allí que sea conveniente contribuir a la caída de los mitos en que tal trabajo suele sustentarse. En uno de los trabajos de Hebe Tizio (1987a), aparecen señalados algunos:

- el equipo como lugar de totalización o "globalización": mito que tiene básicamente dos vertientes:

.equipo interdisciplinar: espacio donde se "totalizarían" todas las disciplinas, dando una "visión global" de las problemáticas. Esta noción ignora un principio epistémico fundamental, a saber: que

cada teoría construye su objeto. Esto es, no hay un "objeto común" en el que convergen las diferentes disciplinas que, en imaginaria sumatoria, develarían TODO el supuesto "objeto común". Fundadas en este mito han surgido las nominaciones de lo "psico-bio-socio-pedagógico..."

.equipo como lugar de homogeneidad o del equipo antes de Babel: mito del empirismo ingenuo: los "hechos objetivos" hablan. Sólo es cuestión de tiempo -o de insistencias- para que todo el equipo coincida... Nuevamente, el "sentido común" desaloja a los mínimos de rigor epistemológico en el ejercicio profesional.

- el equipo devenido grupo o del equipo como lugar de los afectos: aquí se desplaza la idea de producción como eje vertebrador del trabajo.
- el equipo como lugar no-jerárquico: este mito oculta que la anulación de jerarquías comporta la de las responsabilidades. El equipo es espacio de resonancia de diferencias, de allí que la función de coordinación deviene clave, como lugar del que vela por el cumplimiento de los pactos.

Decíamos, pues, que la educación, en tanto socialización de los sujetos, se plantea como espacialidad discontinua, como ofertas de reconocimiento y promoción social.

Sin embargo, en lo que hace al campo de la inadaptación social, los espacios nominados como educativos se inscriben en una paradoja que hace obstáculo al propio planteo educativo: dado que dichos espacios caen fuera de los límites del sistema escolar, carecen absolutamente de

un diseño curricular que ordene (NORMALICE) la producción educativa que se genera en tales ámbitos.

La complejidad del tema, la "novedad" del mismo, la superposición de redes (públicas, privadas) y de administraciones (estatal, autonómica, municipal), han obturado las preguntas que fundan y orientan toda práctica educativa: ¿qué se persigue con esto?, ¿cuáles son los espacios definidos como educativos?, ¿qué se considera, por lo tanto, pertinente transmitir en cada espacio?, ¿de qué manera?, ¿a quiénes?, ...

Preguntas cuyas respuestas configurarán el modelo de educación en el que se inscribirán luego las actuaciones particulares. Estas cuestiones van en el sentido de las responsabilidades que competen a las instituciones encargadas (por ley) de proporcionar ámbitos de acción social educativa.

En cuanto a los profesionales, cabe a los educadores especializados la responsabilidad de la reflexión en lo que se refiere al modelo histórico de formación y los efectos que éste produjo.

La hipótesis que, en sus inicios, fundó el trabajo de investigación y elaboración del presente texto, atribuía a los déficits de formación del educador especializado -particularmente hasta la consolidación de la Escuela de Educadores Flor de Maig- la incapacidad de programar la acción educativa.

Sin embargo, esta cuestión adquiere relevancia sólo en relación a otras problemáticas:

- . los escasos diez años de vigencia de la Constitución;
- . la dificultad de registro, en el saber pedagógico, de los cambios epistemológicos;
- . la falta de reconocimiento social, expresado en una titulación conveniente, del ejercicio profesional de la educación en el campo de la inadaptación.

También cabe consignar -como efecto de lo anteriormente expuesto- la falta de claridad (y, en algunos casos, una ignorancia supina de las cuestiones teóricas), a la hora del ejercicio de la responsabilidad pública en educación social.

Responsabilidad que recae también -y yo diría que particularmente- en políticos, filósofos (y teóricos en general) de la educación. Su inhibición en el tema en algunos casos, su diletantismo en otros, ha producido un verdadero vacío teórico, propiciando la proliferación de empirismos y humanismos de diversa laya.

Las administraciones, que hasta ahora no han podido elaborar directrices generales de política educativa en las que se inscriban los currícula pertinentes, y los teóricos de la educación en el tema de la inadaptación, depositaron esta responsabilidad en educadores. Estos, tanto por formación como por tipo de contratación, realizan programas de intervención directa.

Las instituciones contratantes hacen un encargo difuso en términos de control social: mantener el orden en la institución o

introducirlo en algunos espacios barriales...Encargo que, generalmente, apela a criterios sanitarios, de trabajo social o psicológicos, que se engloban bajo el apelativo de "educacionales". Los sujetos acaban fijados a las taxonomías así elaboradas.

Se habla de "normalización", sin que ésto haya representado para administraciones e instituciones la necesidad de abrir un espacio de reflexión y elaboración del marco curricular referencial.

El diseño de currícula requiere equipos multidisciplinares integrados por expertos de nivel superior, capaces de traducir técnicamente los modelos teóricos y las intenciones de la política educativa, y de canalizar y reformular las aspiraciones y demandas que se plantean a nivel operativo (d'Hainaut, 1985).

La delegación indebida de responsabilidades -a la que hacía referencia-, produce un efecto de boomerang: devuelve a las instituciones contratantes situaciones confusas, planteos contradictorios de actuación, deslizamiento de funciones, anulación -en ciertos casos- de lo específicamente educacional. Ello deja al usuario inerte, sujeto a los deseos, o a la "buena voluntad", o al mejor entender del educador que el azar le depara.

Se reintroduce la marca de los modelos benéficos y se opera, en la práctica, una negación de los principios establecidos tanto en la Declaración Universal de los Derechos humanos como de la Constitución. El primero de los textos citados señala, en el artículo 12, que "*nadie será objeto de intromisiones arbitrarias en su vida privada*".

Hay equipos de educadores que se autodefinen como "terapeutas"

sin que medie para el ejercicio de esta función ninguna legitimación, pues no existe demanda ni autorización por parte del sujeto ni, por supuesto, ningún imperativo social al respecto. La acción se camufla como "educativa". En muchos casos, tampoco hay una formación profesional habilitante y, en los casos en que sí la hay, el espacio en que se ejerce no es, por todo lo dicho, el que legalmente corresponde. A todo ésto, cabe agregar las reflexiones realizadas previamente acerca del concepto de "vida cotidiana" como "área educativa".

A estos asuntos, esperemos, que la ya inminente sanción del Título de Diplomado en educación social podrá poner coto.

Tal sanción por un lado; la apertura de espacios sociales nominados específicamente como ámbitos educacionales por otro (v.gr. lo señalado en el anterior comentario sobre las leyes), significan el reconocimiento de un dispositivo de educación social que, hasta ahora, ha quedado enmascarado bajo apelativos tales como "educación no formal" o "educación informal". Cuestión que ha puesto a tales producciones educativas "al margen" de las normativas generales que dan entidad a los sistemas educativos. Este quedar al margen (identificación no casual con los sectores a los que mayoritariamente abastece), sustrae a la sociedad amplia la posibilidad de control de tales producciones "educacionales".

El art. 27, inc.5 de la Constitución, establece que *"los poderes públicos garantizan el derecho de toda persona a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con la participación colectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes"* [subr. ppio.]. En el mismo artículo, inc.8, puede leerse: *"Los poderes públicos*

inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes".

Emerge, pues, como necesidad inexcusable la NORMALIZACION -normativización- de los espacios sociales de educación en el campo de la inadaptación.

Interesa la homologación e inspección de los ámbitos educacionales en el campo de la inadaptación, la clara definición de los estamentos competentes y de las responsabilidades que a éstos corresponden. El diseño de los curricula aparece así como prioridad, como un primer punto de apoyo en la coherentización de las prestaciones que son nominadas como "educativas". Normativizar es, pues, legalizar. Someter a control público.

Podríamos decir que se ha operado una fragmentación del campo, de difícil y costosa pero no menos necesaria reconversión.

Se trataría, pues, de precisar los lugares y responsabilidades necesarios para decidir, diseñar e instrumentar la acción educativa en el campo de la inadaptación social, con mayores posibilidades de eficacia en términos de la promoción social de los sujetos.

Es preciso, asimismo, precisar ciertas cuestiones. Ciertas concepciones de atención a la infancia y adolescencia "en riesgo social" (vid.: DOG 780; 19.12.86; Decret 338/1986; 18.11.86) .. corren el riesgo de reintroducir los presupuestos positivistas y los criterios

correccionalistas de la concepción "salvacionista" de la infancia.

Hablar de "tratamiento" desdibuja los límites de lo específicamente educativo, a la vez que niega la posibilidad de instaurar espacios diferentes. Cuando la educación pretende "poderlo todo", es que nada hay en ella de eficaz en relación a lo que de ella se predica.

Es importante clarificar esa necesidad de instaurar diferentes espacios (asistenciales, clínicos, punitivos), para que pueda emerger lo específicamente educativo.

No todo sujeto inadaptado es susceptible de educación stricti sensu. En un sentido amplio, todo sujeto humano tiene derecho a la educación. En ciertos casos, el nivel de educabilidad del sujeto hará coincidente ese derecho con los niveles de cuidados asistenciales. En otros, la estructura misma del sujeto hace obstáculo insalvable a la acción educativa, se trata pues de derivar a espacios clínicos (psiquiátricos, psicoanalíticos,...) que incluso puedan instaurar la posibilidad de intervenciones educativas. En las situaciones en que los sujetos han transgredido la ley, y opera mandato judicial, (o bien con casos de drogodependencias), la posibilidad de establecer la acción educativa pasa por el compromiso del sujeto en el establecimiento y cumplimiento de pactos educativos...

Si bien estas cuestiones son del ámbito de la evaluación de casos particulares, deben estar previstas por la política social educativa (recursos técnicos, infraestructurales, económicos, etc. y los canales de derivación pertinentes).

Es decir, a las políticas de acción social corresponde arbitrar medios y recursos de implementación para que puedan sostenerse los ámbitos específicos de acción educativa.

Otro punto de articulación del discurso pedagógico y el discurso de lo social remite a los servicios sociales, de justicia y sanitarios especializados en atención terciaria (hospicios, manicomios, geriátricos, prisiones, centros de internamiento de deficientes profundos, etc.). Cabría estudiar la posibilidad de abrir espacios de educación social teniendo en cuenta:

- tipología de los sujetos definidos por la institución,
- tipo de institución total (evaluación de las condiciones mínimas necesarias para realizar trabajo educativo y admitir los efectos que éste genera).

En educación, la idea de considerar al sujeto en términos de su estructura subjetiva, borra el concepto de "responsabilidad social" de la persona a favor del determinismo ambiental, psicológico, familiar, ... Esto tiene dos versiones que, en las palabras de Bernfeld que hemos comentado (vid. apdo. II.3.2.b), se nombran:

- Pedagogía cuartelaria
- Pedagogía humanista.

La primera hace coextensivo el discurso pedagógico con el del control social. De allí que "educación" sea vigilar, castigar, premiar, disciplinar -en suma- el cuerpo y el alma. Encarna en los modelos de corte conductista. La institución educativa, desde estos modelos,

deviene gueto que funciona con sus propios parámetros, donde la conducta se premia o se castiga de manera inmediateista. Esto produce en los sujetos efectos de de-socialización progresiva.

La Pedagogía "humanista" cifra la acción educativa en el amor y la comprensión. Con ello legitima incursionar en los espacios de intimidad del sujeto, hasta borrarlos como tales, e insistir en el "problema" (ya se ve: por el BIEN del sujeto...). H. Tizio, en otro de sus trabajos (1987b;42) expone, refiriéndose al modelo de la caridad:

"Es interesante señalar que muchos años después, se reactiva este modelo desde la vertiente de la llamada "carencia afectiva". Esta adquiere carácter de causa y señala su propio remedio. Si el sujeto sufre es porque no lo han estimado suficientemente, por tanto, de lo que se trataría es de darle amor: "Amarás a tu prójimo..." ¿Es posible pensar que pueda existir una función profesional que consista en amar... más aún, en amar bien?"

Este posicionamiento produce la eliminación de las plazas y del tercer elemento, obturando la posibilidad de educación. El "amor" encubre la violencia social que se practica con esos "objetos de amor" en que quedan transformados los sujetos de la educación. Así cabe recordar las palabras de R. Albó: *"por Tribunales de Menores hay que entender otra cosa muy distinta de los Tribunales ordinarios, cuyo objetivo es la separación y el castigo. A decir verdad, no ha de ser ni un tribunal sino un hombre, y más que un hombre, casi un padre"*. Palabras con las que se borraban las garantías procesales del menor y se reintroducía la finalidad moralizante en el derecho penal.

La educación ha sido en múltiples ocasiones lugar retórico de legitimación de diferentes prácticas que no operan en la dirección de la promoción social de los sujetos.

En el ejercicio de la acción educativa hay un margen para la arbitrariedad del agente de la educación. Otra cuestión es definir la acción educativa en términos de la arbitrariedad del agente o el agente como "modelo de identificación" para el sujeto. Aquí se confunde el agente como representante de lo social con el agente como persona. Es conveniente pues el establecimiento de marcos referenciales claros, que no "eliminan" la arbitrariedad, pero establecen los márgenes técnica y socialmente admisibles de la misma.

Así, cuando se habla de "medida educativa" o, peor aún, de "tratamiento" en aparente alusión a la educación, se ha de poder aclarar a qué modelo se hace referencia y, muy especialmente, a qué diseño curricular.

La promoción social de los sujetos (encargo social de la educación) no puede quedar reducida a la "buena voluntad", los mejores deseos o entendimientos de los agentes particulares. En tanto responsabilidad social (reconocida como tal por el cuerpo legal), compete a las redes institucionales públicas arbitrar las medidas tendientes a posibilitarla.

Sin estas garantías sociales, no se puede ofertar al sujeto un proyecto viable de futuro, capaz de provocar el interés por las adquisiciones que lo social exige en cada momento histórico dado. Es

difícil exigir a los sujetos su cuota de responsabilidad en la articulación con lo social normalizado cuando no aparece clarificada la responsabilidad social, que es la única capaz de sostener una dimensión de futuro.

P A R A F I N A L I Z A R:

Los modelos de educación social, que se inscriben en los diferentes paradigmas teóricos ya señalados, han producido diversos efectos de realidad social.

El modelo de educación social especializada en inadaptación, formulado a partir de la hipótesis estructural, conlleva -entre los principales- los siguientes efectos:

. En cuanto a otros modelos de educación:

- Caída de ciertos mitos caros a los modelos que se inscriben en los paradigmas positivista, hermenéutico y crítico emancipatorio, y que se fundan en la noción de progreso lineal hacia la eliminación del conflicto o la reconciliación final razón-naturaleza.
- Negación de la hipótesis empirista que establece las ideas como inferencias a partir de la "experiencia": toda práctica es efecto de ideas previas.

. En cuanto a las redes de Servicios Públicos:

- Interpretación de los textos legales desde el saber pedagógico en cuanto lo concierne a educación.
- Postular la necesidad de un Servicio de Educación Social, encargado de la elección del modelo y de la elaboración del diseño curricular teniendo en cuenta principalmente:
 - . las múltiples demandas sociales de educación.
 - . las áreas de actuación social educativa definidas desde los marcos legales correspondientes.
 - . las redes institucionales existentes, sus objetivos, sus estructuras y sus modalidades de atención.
 - . las exigencias que plantea la formación de los profesionales de la educación social especializados en temas de inadaptación.
- Establecer un carácter transversal en el diseño en relación a las redes de atención primaria, secundaria y terciaria, tanto en las modalidades de los servicios polivalentes como en los especializados:

NIVELES	MODALIDADES	ACCION SOCIAL EDUCATIVA
Atención Primaria	Servicios Polivalentes	.Información y orientación: hay casos que con ésta primera intervención se rearticulan en los circuitos normales.
	Servicios	.Acción educativa sistemática tendiente a promover a los sujetos hacia las

NIVELES	MODALIDADES	ACCION SOCIAL EDUCATIVA
Atención Secundaria	Especializados	redes institucionales primarias.
Atención Terciaria	Servicios Especializados	.La mayoría de los sujetos reciben aquí atención (médica, psiquiátrica, asistencial, penitencial, ...) en Instituciones Totales. Cabría realizar en cada caso una evaluación de las posibilidades de abrir espacios sociales educativos.

- Operar un giro copernicano en la concepción hoy vigente: las definiciones generales de educación social en el tema de la inadaptación no son pertinentes a cada red y servicio, sino que competen a un servicio capaz de orientar y supervisar las distintas acciones educacionales con miras a la normalización de los usuarios. Esto comporta potenciar la eficacia social de los ámbitos educativos, normativizándolos:

- . orientaciones generales comunes.
- . orientación y supervisión de los diferentes equipos según criterios comunes.
- . evaluaciones y reorientaciones metodológicas.

. ligamen entre las administraciones contratantes y los centros de formación de los educadores sociales, vehiculizando las demandas y requerimientos respectivos.

- En cuanto a los modelos de formación de educadores sociales:

Queda señalada, por el sesgo de la historia de la profesión del educador especializado, la importancia de la formación de este profesional en los MARCOS NORMALIZADOS de producción social educativa. Lo "especial" de esta situación quedará reconvertida -tal como he indicado precedentemente- con la sanción de las nuevas titulaciones y la posibilidad que el "educador social" sea investido del reconocimiento para el ejercicio de una función que, hasta hoy, carece de valorización adecuada. Este derecho al ejercicio de una profesión sancionada socialmente, permitirá a los profesionales el acceso a un Colegio Profesional (Constitución, art. 36) y consagrará el derecho a ser representados democráticamente por una organización profesional para la defensa de sus intereses (Constitución, art. 52).

La definición antedicha de un servicio de educación social opera (a través del diseño curricular, el asesoramiento técnico pedagógico, la orientación y supervisión de la acción educativa), como un referente que posibilita al profesional un posicionamiento como tal en el ejercicio de la función de transmisión.

La clarificación epistemológica en que parece embarcarse en estos momentos la Pedagogía Social en nuestro país, sin duda permitirá generalizar una actitud de rigor en el estudio y de posicionamientos

críticos frente a prácticas aún muy arraigadas en nuestras realidades institucionales.

- En cuanto a los sujetos de la acción educativa:

El primer efecto sin duda corresponde a la normalización (normativización) de las prestaciones educacionales, al minimizar las situaciones de arbitrariedad, haciendo eje en:

. promoción social: la educación ha de aportar un beneficio social al sujeto, esto es, abrir una dimensión de futuro, ya que esta posibilidad constituye el presente de la acción educativa. Aquí está en juego la responsabilidad social en educación.

. circulación social: adquisición de bienes culturales valiosos (valor de uso), que permitan al sujeto el acceso a circuitos amplios y normalizados.

. autonomía social del sujeto: reconocimiento de su propia responsabilidad en las elecciones y en los efectos sociales que éstas conllevan.

El "no-future" de los jóvenes (como sector más expuesto a los efectos de un medio social depauperado) expresa el vaciamiento de sentido: un exceso de rutina (en solitario, marginal), que aplana las significaciones.

Los aprendizajes escolares (que en un momento histórico operaron como dinamizadores, en la perspectiva de ingreso de los sujetos en la

sociedad de su época), demandan tales requisitos que se convierten para los sectores culturalmente más desfavorecidos, en el primer escalón social del fracaso. Es pues importante retornar la escuela a su lugar social y arbitrar nuevos dispositivos que abarquen las nuevas áreas educacionales que el devenir social plantea.

La educación social, en el tema de la inadaptación, debe, pues, operar como prevención general (y en particular en la infancia y adolescencia) y como dispositivo recuperador de los sujetos inadaptados.

Esto -y en conformidad con lo planteado hasta aquí-, la convierte en "EDUCACION FORMAL": intencionalmente estructurada (*), cronológicamente graduada y jerárquicamente organizada (Pérez, Martín, 1987).

Todo ello no es garantía "absoluta" de la mejor atención educativa posible, pero sí constituye un punto de apoyatura socialmente establecido que reconoce la importancia de inversión social en los sectores tradicionalmente postergados, "des-igualados", social y culturalmente.

=====
(*). Según la definición de Hameline (1979;54) de intenciones educativas: "enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados, en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por parte de los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo".
=====

¿Es posible hoy la formalización de la educación social, en general, y en el tema de la inadaptación en particular?

Tal como he indicado, aparecen condiciones favorables...

Hasta aquí el alcance del discurso pedagógico.

Queda abierto el interrogante, a modo de interpelación al discurso político, de si la educación social en el tema de la inadaptación puede constituirse, frente a los procesos de producción social de "inadaptados", como una apuesta a favor de la promoción social de los sujetos.

=====

A N E X O I

Texto de J. J. Piquer y Jover, publicado en 1972. Se anexan aquí los párrafos significativos referidos al perfil del Educador.

Piquer y Jover, J. (1972b): La formación de los educadores de niños privados de hogar. Bases para el establecimiento de una nueva profesión social. Barcelona, Impr.-escuela Casa Pcial. de Caridad. [Separata de la Revista Perspectivas Pedagógicas, Nº 29-30].

... en el momento de su vida interior. Fue tratado de un hecho comprobado, no dudamos en asentar que en el educador de niños sin familia las cualidades humanas representan, por lo menos, las tres cuartas partes (el 75 %) de la actividad educativa con que éste actúa en el proceso de la formación; solamente la cota restante (de un 25 %) se debe atribuir a su saber. Este dato es de gran interés.

Mas si la base general de la cultura y de los conocimientos profesionales no alcanzan el ideal que hemos trazado y, a mayor abundamiento, si las cualidades genuinas del educador tampoco se pueñen medir con exámenes y pruebas objetivas, es evidente que se ha de intentar otra via de acceso que nos permita comprobar las aptitudes innatas, los valores humanos y la personalidad de los aspirantes. El nuevo y único camino que se nos abre, como se describe más adelante, es el de la observación previa de los alumnos en convivencia consecutiva con diferentes grupos de niños que han sido separados de sus padres, con lo cual se verá si aquéllos son capaces de adaptarse y amar a cada uno, y si aprenden a vivir con ellos en comunidad, soportando con alegría el régimen colectivo del internado familiar.

*

Sin pretender agotar el tema, y con ánimo de ser breves, presentamos una lista de ciertas cualidades que debería reunir el educador, y después, en forma sumaria, el proceso a seguir para escoger los aspirantes, bajo la guía de una escuela de formación.

Ya se supone que no puede exigirse que cada uno de los candidatos reúna todas las condiciones que aquí se enumeran — con lo que tendríamos el prototipo imposible del educador ideal —, sino tan sólo algunas de las principales, que son aquellas que mejor caracterizan y destacan su personalidad.

a) *Inventario de aptitudes*

1. *Cualidades físicas:* Constitución normal; belleza; salud; virilidad y prestigio físico (si se trata de personal masculino); fuerza; dinamismo; resistencia a la fatiga; equilibrio sexual y nervioso.
2. *Cualidades intelectuales:* Nivel elevado; formas de inteligencia abstracta, intuitiva y práctica; comprensión clara; juicio seguro; iniciativa; curiosidad espiritual; sentido de observación; sentido crítico y autocritico; inquietud y esmero por la formación propia.
3. *Cualidades caractereológicas y morales:* Autoridad; rectitud; energía; equilibrio temperamental. — Conciencia profesional; entrega; paciencia; dominio de sí mismo; piedad religiosa (si se trata de centros confessionales); vida interior; ejemplaridad. — Simpatía; buen humor; entusiasmo. — Sentido común; delicadeza; discreción. — Sentimiento de paternidad; espíritu de familia; sentido de equipo; sociabilidad.
4. *Cualidades pedagógicas:* Amor a los niños; conocimiento intuitivo de los alumnos; actitud para transmitir; sentido de adaptación.

Como todas las profesiones sociales, también la de educador requiere, principalmente, sentir vocación. Mas ésta no debe entenderse sólo como una mera inclinación espontánea a ejercer unas actividades profesionales concretas, sino en forma de un imperioso llamamiento que, al mismo tiempo, comporta las aptitudes exigidas a tal fin.

La verdadera vocación presupone una destreza general innata para cumplir determinada tarea, o sea, una facilidad para aprender y un modo de adaptarse a las condiciones del ambiente.

Aplicada al educador y, en particular, al educador de niños privados de familia, la vocación comprende aptitudes especiales de temperamento y carácter, de rectitud, simpatía, entusiasmo, sacrificio, orden, amor paternal, habilidad en el adiestramiento, intuición para resolver dificultades, espíritu de equipo y, sobre todo, saber vivir en comunidad con los niños, disposición esta última que constituye uno de los signos vocacionales más explícitos. La vocación de educador implica, además, el requisito de una elevada ejemplaridad, dado que en este arte no se puede disociar el contenido ético y humano del aspecto profesional.

Algunos adolescentes desorientados y, sobre todo, mujeres solteras con problemas emocionales confundien la vocación de educador con la tendencia biológica que experimentan de compensar su propia neurosis. Tales sujetos abundan en las instituciones regentadas por personal seglar o religioso, y su desequilibrio psíquico suele manifestarse por un desordenado y peligroso apego a los niños; que hay que vigilar atentamente.

Añadiremos aún que las condiciones naturales, a pesar de ser imprescindibles, no bastan para completar el cuadro del buen educador. En efecto, el educador nace, es cierto, pero precisa desenvolver los dones nativos, propios del oficio, mediante el aprendizaje de una técnica. De lo contrario, tendríamos que clasificar su profesión entre aquellos tan esforzados como inútiles colaboradores que sólo disponen de habilidades incultas y buena voluntad.

De ahí que, por un lado, insistamos en exigir las aptitudes congénitas, y, por otro, la formación pedagógica, que son los dos menesteres que conjuntamente han de integrar el tipo de educador cabal y completo que nosotros aquí defendemos.

Otro punto que conviene esclarecer es el criterio de validez a seguir en la selección del personal educador, dado que en los últimos años venimos registrando en esta materia un cambio importante. Hasta ahora todos los juicios de discernimiento se han basado en el sistema tradicional de los exámenes, que viene constituido por las pruebas académicas que miden la erudición y la madurez de los alumnos, y de donde arranca la causa de los grandes fracasos que hemos de atribuir a la pedagogía moderna, a pesar de la bondad de sus métodos. Hoy, en cambio, sin descuidar el alcance de las adquisiciones intelectuales, se concede mayor aprecio a la persona del educador y, en algunos países, el criterio de selección busca anovarse en sus atributos, en su experiencia

... y en su autobiografía confidencial facilitada por el propio niño o niño. Estos extractos se completarán con una información relativa a los antecedentes: genealógico-familiares, familiares y sociales de cada aspirante, efectuada por un trabajador social de la escuela.

Observación directa, incidental y sistemática, que permite averiguar las fuerzas morales, las disposiciones y la personalidad de los postulantes, enfocadas principalmente desde el punto de vista de los siguientes hechos interhumanos, o sea, estudiando su forma de relacionarse y comportarse con los niños, con el grupo, con los colegas y con los superiores. Su estilo de vida con los muchachos y su modo de reaccionar ante las diversas actividades propuestas (excursiones, deporte, canto, etc.). Asimismo se valorarán sus especialidades tecnológicas (dibujo, modelado, teatro, etc.) y todo cuanto se refiera a sus otras aptitudes extracurriculares (grupo, teatro, narraciones, etc.).

* * *

En el decurso de las pruebas y observaciones que se han enunciado, los directivos de la escuela mantendrán coloquios particulares con los alumnos, con el fin de explorar los extremos que todavía quedaren obscuros.

El resultado final que se haga público tendrá carácter eliminatorio.

c) Observación de los aspirantes

La segunda selección debe efectuarse mediante unas prácticas. Por espacio de varios meses, los candidatos compartirán la vida de los niños adaptados en un centro de reeducación, en el que les será confiado uno de los grupos, al lado del educador responsable. Se ha de procurar que su trabajo no sea tan fácil que origine en ellos un vano orgullo de la profesión, ni tampoco tan costoso que les ocasionen desde un principio una repugnancia invencible.

Durante este tiempo tomarán parte en todos los actos y actividades, dándoseles ocasión de que demuestren sus aptitudes de una manera real.

Conviene que la experiencia se practique por lo menos en dos centros distintos.

El director de cada establecimiento y los educadores encargados de la observación comprobarán, ante todo, si los aspirantes establecen contacto favorable con los niños, si son capaces de intervenir y solidarizarse con la comunidad juvenil, si tienen dotes de organización y si poseen iniciativa y buen sentido para resolver los problemas que surgen a diario. De sus informes se habrá de deducir la idoneidad de los candidatos para la profesión de educador.

Solo quienes superen tan pacientes ensayos podrán ser admitidos para dar comienzo a sus estudios. Este es el único sistema de comprobar la vocación.

...; habilidad manual y técnica; orden, exactitud; espíritu disciplinado; previsión; dedicación amorosa al propio oficio.

b) Periodos y pruebas de selección

El proceso de selección habrá de dividirse en dos etapas eliminatorias: la del examen previo, que no conviene se prolongue más allá de quince días, y la de prácticas, para la que precisa un periodo de observación que ha de durar de tres a seis meses. En ambos casos los candidatos ingresarán en residencias piloto, organizadas y puestas bajo el control de una escuela de educadores.

Examen de los aspirantes. — A partir del anuncio del examen los postulantes presentarán los documentos que se acostumbra en tales casos, a saber: solicitud autografiada, partida de nacimiento, fotografías, certificados de estudio y de trabajo, cartas de presentación por parte de personas expertas en la materia (si se diere el caso) y un «currículum vitae» breve y concreto.

Los topes de la edad mínima y máxima para la admisión de los alumnos pueden fijarse entre los dieciocho y los treinta años respectivamente. No conviene que nadie reciba el diploma antes de los veintinueve años cumplidos.

En el intervalo en que tiene efecto la primera selección, los candidatos serán sometidos a las siguientes pruebas:

Examen somático general y psiquiátrico, serológico y radiológico, avalado con la aplicación de tests y medidas de control.

Examen psíquico, con medida de la inteligencia global, agudamiento de los tipos de reacción y análisis de la personalidad.

Examen pedagógico, para la determinación del nivel escolar y del contenido cultural de los candidatos. Se exigirá un breve diálogo sobre las experiencias pedagógicas anteriormente vividas.

Examen psicofisiográfico, encaminado a mantener las cualidades psicofisiológicas que deben atribuirse al oficio de educador, de acuerdo con el patrón (o ficha psicofisiográfica) que se haya establecido.

Examen y comprobación de los documentos aportados; ante todo de los que se refieren a las aptitudes generales y específicas del edu-

4 El pedagogo catalán Pedro Roselló, en su trabajo *La formación de expertos en educación* (véase en «Boletín del Instituto Interamericano del Niño», Montevideo, septiembre 1962, n.º 3, pp. 203-208) enumera los «actitudes» que descarta adoptar cualquier experto educador en su quehacer cotidiano. Estas son: ver con claridad los problemas y saberlos jerarquizar; poseer un temperamento innovador; aprovechar las coyunturas; prevenirse de los peligros del exceso de especialización; poseer una gran dosis de sentido común, y, por último, tener fe en la grandeza de su cometido.

III. LA FORMACION DEL EDUCADOR

a) Base cultural

En los países que llevan varios años de práctica en la implantación de escuelas de educadores, se ha suscitado cierta disputa referente a cual ha de ser el contenido cultural que se debe exigir al iniciar los estudios. Todos opinan que el candidato ha de tener una amplia base de conocimientos; empero, mientras algunos reclaman la posesión de un diploma, otros pretenden ser bastante el aprendizaje de un oficio cualificado, seguido de la demostración de que se posee el nivel de cultura suficiente para poder cursar con eficacia las asignaturas de la carrera. Sustentan estos últimos que, de exigirse el diploma de estudios, se cerraría la puerta a numerosas y — quizá — grandes vocaciones de educador.

Desde luego, es cierto que se dan casos de excelentes educadores sin que posean títulos ni estudios. Mas esta situación en que puede abrirse paso el autodidacta, es precisamente la que aquí desecharnos en general como peligrosa, a causa de las deplorables consecuencias que nos ha traído el estado de cosas reinante. En el planeamiento que nosotros proponemos, siguiendo las actuales corrientes del mundo, como queda dicho, se demandan para el educador, primero, las *aptitudes vocacionales* y luego la *formación básica* requerida para poder seguir los estudios de la especialidad. Dudamos que pueda tener éxito en ellos quien previamente no se ha sometido a la disciplina del trabajo escolar intelectual y no cuenta con la debida preparación académica.

No somos partidarios de que existan dos clases de educadores: unos, elementales, a quienes podría confiarse la organización de los ocios, de los juegos y deportes y las prácticas de taller, y otros, superiores, con serios estudios de psicopedagogía medicosocial, los cuales cuidarían principalmente de la tarea educativa. Por el contrario, estamos convencidos de las ventajas que dimanar de la unidad de la profesión, a cuyo fin reclamamos para todos iguales condiciones y derechos.

Si queremos que los estudios de educador se equiparen a los del magisterio primario, o a los de una licenciatura de pedagogía o de psicología, es preciso que la base de cultura general sea la misma para ambas carreras. Por lo tanto, nos inclinamos a que se exija de los candidatos a educador, por lo menos, el título de bachiller superior, o los títulos de maestro o licenciado.

(No obstante, admitimos que, contra esta regla, puedan hacerse algunas excepciones en casos claramente justificados, supliendo la posesión del título mediante un examen del nivel cultural, tal como se hace con los mayores de veinticinco años que aspiran a ingresar en la Universidad.)

b) Organización de los estudios

La carrera de educador debe comprender dos años de estudios y un año de prácticas.

Es muy conveniente que cada curso los alumnos se adscriban como internos a una comunidad infantil.

En el primer curso lectivo, las dos terceras partes del tiempo se dedicarán a los ejercicios teóricos y a los trabajos de seminario señalados en el programa, y la otra porción — de tres meses como mínimo —, se consagrará a la práctica de los servicios en una residencia.

En el segundo curso, se ocuparán por lo menos un semestre en el aprendizaje de la vida y del trabajo comunitarios, departiendo intensamente con los niños. Solo una tercera parte del tiempo se ha de invertir en los ejercicios teórico-prácticos.

Estas dos estancias preliminares, de carácter informativo, no deben ser remuneradas.

El tercer curso — denominado, también, estancia de fin de estudios — se destinará totalmente a la vida residencial, en instalaciones de diferentes tipos, y a redactar la memoria o tesis con cuyo requisito termina la carrera. Dicha disertación, de tema libremente escogido, tiene que ser dirigida por un profesor de la escuela. El trabajo que los escolares prestan durante este último período, en los centros de observación o de reeducación, interesa que sea retribuido.

Las residencias en las cuales los alumnos toman contacto con los niños inadaptados y con sus problemas, se hallarán organizadas bajo la vigilancia de la escuela de formación. A medida que vayan aprobando los cursos, los escolares que realicen sus prácticas al lado de los educadores titulados, cargarán cada vez sobre sí con mayor responsabilidad, bien que limitada, en la dirección de las actividades pedagógicas de los centros.

El personal técnico del establecimiento calificará el trabajo de los alumnos, y las notas que estos obtengan en las permanencias de ensayo tendrán el mismo valor, por partes iguales, que las que logren en los ejercicios escritos, orales y prácticos del resto del programa.

El número de alumnos por curso importa que se limite a veinticinco como máximo.

c) Orientaciones didácticas

La enseñanza de las materias procede que sea eminentemente práctica, y cada asignatura se ha de enfocar en relación con las particularidades de la infancia y adolescencia, del diagnóstico y tratamiento de los inadaptados y de los problemas de la educación en familia y en colectividad. Se recomiendan los sistemas activos, el uso de los medios audiovisuales, las técnicas individualizadas y el grupo y demás recursos de la didáctica moderna.

Habría un nexo común entre las distintas ramas del programa. En

riedad especulativa de los alumnos. En el orden moral se fomentará la entereza de convicciones, el prestigio, el sentido de responsabilidad, el espíritu de sacrificio, la condescendencia, la alegría, la honra, la atención por la intimidad y la riqueza de sentimientos afectivos. Finalmente en el orden pedagógico se cultivará el acrecentamiento del amor a los niños y a la profesión educadora.

Se hace preciso coordinar la doctrina que se expone en las aulas con la práctica que los alumnos viven en las residencias piloto. La delicada labor de formación requiere un trabajo conjunto y en equipo entre el profesorado de la escuela y los educadores de los centros especializados.

La escuela proporcionará a los alumnos la teoría y el dominio de las técnicas. Mas su formación personal es tarea que corre a cuenta de los establecimientos donde aquéllos efectuen el aprendizaje de la vida comunitaria. Del segundo contacto con los niños y de la lenta cristalización de las enseñanzas y consejos recibidos, fluirá la primera experiencia del aprendiz educador, así como las manifestaciones iniciales de su genuino modo de sentir el ejercicio de la profesión. Los directores de las residencias cuidarán de todo lo concerniente al aspecto vocacional.

Es deseable que para los trabajos prácticos los alumnos se agrupen en pequeños equipos.

d) Especialización

La división de los estudios en las distintas peculiaridades que ofrece la carrera de educador, no conviene que se haga hasta después de terminados los dos primeros cursos. La base general teoricopráctica será, por lo tanto, común a todos. A partir del tercer año, consagrado por entero al aprendizaje de los servicios, los alumnos que lo deseen podrán asistir a los cursos especializados que organicen las escuelas, de acuerdo con otros centros análogos o con las facultades o departamentos universitarios alines. Conviene prevenir los alumnos contra los peligros que ofrece la excesiva especialización.

Las artes del educador han nacido de la intrínseca variedad que ofrecen los niños y las instituciones dedicadas a ellos, siguiendo el principio de que «a necesidades diversas, personas diferentes». Así, por ejemplo, hemos de discriminar el simple educador, que tiene el oficio de ejercer una acción efectiva sobre los niños, del educador-observador, que ha de saber abstraerse de todo sentimiento personal, con objeto de registrar objetivamente los rasgos de carácter y las variaciones de la conducta de los educandos, aparte de sus conocimientos específicos sobre la disciplina de la observación.

Las especialidades del educador se diversifican en dos ramas, según sea el cargo que ejerce o la técnica poseída, a saber:

- Educador de grupo.
- Educador de turnos.
- Educador jefe de sección.
- Educador jefe de educadores.
- Educador director de casa de observación, escuela profesional, hogar, etcétera.

2. Por razón de su arte:

- Educador *simpliciter*.
- Educador observador.
- Educador psicólogo escolar.
- Educador pedagogo escolar.
- Educador psicotecnólogo.
- Educador enfermero.
- Educador velador.
- Educador especializado en enseñanza profesional, organización de ocio, educación física, etc.

Aparte de las especificaciones transcritas, existen todavía otras actividades continguas que deben reservarse para el educador que lleva más de veinticinco años de servicios. El contacto con los niños consume y agota, y es muy justo que la persona que ha ofrecido los mejores años de su vida a la salvaguarda de la juventud, vea de algún modo remunerados sus esfuerzos con un cambio beneficioso de tarea dentro de la misma obra. Nos referimos, de un modo particular, a que los más altos empleos de carácter administrativo deben recabarse para los educadores cansados. Con esto, además, se evitara la damnosa contraposición existente, en la mayor parte de instituciones, entre los laureados de la oficina y el personal especializado, según dijimos al principio de este ensayo.

Además, los educadores fatigados deben tener opción para los cargos de secretario adjunto a las direcciones de establecimiento y para los delicados menesteres de inspector, informador y delegado de libertad vigilada.

c) Materias de enseñanza

Los cuestionarios que seguidamente transcribimos contienen las materias que, de un modo cíclico, han de distribuirse entre los cursos lectivos de que se compone la carrera de educador. Conviene que se conceda, por lo menos, la misma intensidad a la formación práctica derivada de los cursos especializados, que a la formación teórica que proviene de las asignaturas fundamentales. Segun sean los estudios previos que constituyan la cimentación de esta carrera, con el fin de evitar duplicidades se concederán las convalidaciones necesarias. La síntesis que brindamos, con gran reserva y a modo de ensayo, es sin duda susceptible de grandes retoques. Puesto que en realidad no puede hablarse

de planes de estudio hasta que no se haya fijado la cultura de base o el título que se ha de exigir para poder dar comienzo a la especialización.

1. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

01) Organización del trabajo intelectual:

Arte de pensar, leer, estudiar, hablar y escribir.
Bibliografía (la biblioteca del educador).
Biblioteconomía. Nociones de clasificación.
Técnica de la confección de notas.
Metodología de la investigación científica.

02) Organización del trabajo pedagógico y social:

Los hechos y las leyes sociales.
Sociología experimental.
Técnicas didácticas y de control.
Programación y evaluación.
Trabajo social (véase el apartado 04).
Encuestas.

2. ASIGNATURAS FUNDAMENTALES

01) Biología y medicina:

Herencia y medio.
Crecimiento.
Endocrinología.
Anatomía.
Fisiología.
Constituciones físicas.
Enfermedades y accidentes traumáticos.
Higiene individual y colectiva: Alimentación, vestido, vivienda, colegio, trabajo, aire, agua y sol.
Psiquiatría.
Neuropsiquiatría.
Psicopatología: Síndromes somatopsíquicos, constituciones patológicas, irregularidades por inadaptación familiar, escolar, laboral y social.
Psicoterapia.
Higiene mental.

02) Psicología:

Psicología general, diferencial y aplicada: Principios, leyes y concreciones; técnicas de exploración y de psicodiagnóstico: introspección, observación y experimentación (tests, caracterología, biotipología, etc.). Medidas objetivas de la inteligencia y del rendimiento escolar. Diagnóstico de las anomalías mentales y psíquicas.
Psicogénesis: Principales etapas del desenvolvimiento, desde la concepción hasta la edad adulta; infancia y adolescencia; pubertad; proceso de la madurez; etc.
Psicología social: Manifestaciones de sugestión, imitación, simpatía y vergüenza; conducta, costumbres, lenguaje, adaptación, conciencia de grupo y los fenómenos de caudillaje, prevarisimo pandilla, etc., y su dinámica. El mundo afectivo

del niño. El juego y el dibujo como manifestaciones de la creatividad infantil. Problemas de comportamiento.
Psicología: Orientación y selección vocacional.

03) Pedagogía:

Filosofía de la educación.
Historia de la pedagogía.
Metodología general, diferencial y aplicada: Métodos activos. Pedagogía.
Cultura física.
Educación de la habilidad manual.
Educación intelectual. Instrucción. Medios audiovisuales. Enseñanza individualizada.
Educación cultural. Naturaleza y culturización. Humanismo. Civilización.
Educación profesional. Aprendizaje. (Véase en 02, *Psicología*)
Educación religiosa y moral. Problemas de disciplina y libertad.
Educación sexual. Coeducación.
Pedagogía familiar. Familia y sociedad. Familia y escuela. Relaciones ambientales: amistades, trabajo, deportes, especulaciones, lecturas, etc.
Pedagogía de la adopción y colocación familiar.
Pedagogía colectiva: Internados, trabajo en equipo, «self go verment».
Pedagogía especial y correccional: Reeducación y readaptación social de los anormales, deficientes físicos y psíquicos, de los inadaptados, de los delinquentes, de los que sufren abandono material y moral y de los niños víctimas de la guerra y otras calamidades públicas. Dificultades.
Pedagogía postasilar. Técnicas de readaptación y de reinserción social, y sus límites.
Pedoterapia.

04) Legislación y asistencia:

Derecho familiar.
Derecho civil y penal.
Derecho de menores.
Derecho social: Legislación sobre subsidios, prestaciones, seguros, asistencia, trabajo, contratos, etc.
Estudios sociales: El servicio social y sus métodos. El trabajo social y la asistencia social aplicados a las obras de caridad, beneficencia pública, protección a la infancia, tribunales de menores, hospitales, escuelas, fabricas, etc.

05) Protección de menores:

Historia de la protección a la infancia: Trabajos científicos e investigaciones realizadas; bibliografía; simposios locales de la irregularidad infantil y juvenil; censo y tipología especial de la orfandad, del abandono y de la delincuencia; estudio del medio social e indagación de los factores influyentes; medidas de diagnóstico y tratamiento; estadísticas y crítica de los resultados obtenidos; informaciones y técnicas de organización de los servicios y establecimientos públicos y privados; categorías de personal especializado.

medios económicos; sistemas de prevención y asistencia; movimiento mundial de juventudes (aspecto histórico); movimientos y obras de infancia y de juventud en la actualidad (aspecto técnico).

3. CURSOS ESPECIALES

01) Educación corporal:

Gimnasia.
Ejercicios de corrección.
Juegos.
Deportes.

02) Educación para el hogar:

02) Sección masculina:

Contabilidad y administración.
Trabajos manuales aplicados al hogar (útiles y decorado).
Construcción de juguetes.

Jardinería.

Enseñanza técnica y profesional.

02) Sección femenina:

Contabilidad y administración.
Cocina.
Costura y labores de bordado.
Decoración del hogar.
Puericultura.
Enseñanza técnica y profesional.

03) Educación artística y social:

Historia y antología de la literatura, del arte y de la música;
Recitales.

Normas para saber hablar a los niños: Cuentos, historietas y narraciones.

Dibujo, pintura y modelado.

Música, canto y danza.

Canto coral, juegos rítmicos, folklore.

Teatro.

Juegos dramáticos.

Fíteres.

Cine, radio y televisión.

Libros y prensa: Bibliotecología infantil (clasificación de libros por materias y edades, préstamo, servicios circulantes, etc.) y trabajos de imprenta (condiciones que ha de reunir la revista del centro, editada por los niños).

Juegos de salón y al aire libre.

Aprendizaje de las técnicas para la organización de los ocios (estimulos, campeonatos, certámenes, fiestas, etc.).

Visitas a centros, museos, exposiciones y al medio ambiente social de donde proceden los niños (tugurios, barracas),

en vistas a la promoción de este último.

Excursiones.

Campamentos.
Circuitos de estudio.
Veladas culturales.

4. EJERCICIOS Y PRÁCTICAS DE SEMINARIO (Selección de temas)

Biometría.

Antropometría.

Averiguación de los antecedentes personales, familiares y sociales.

Verificación de encuestas.

Recolección de observaciones sistemáticas.

Aplicación de cuestionarios y tests psicológicos, escolares y de orientación.

Confección de estadísticas y gráficos.

Clasificación de niños.

Prácticas de vida en comunidad.

Cuidado de enfermos.

Primeros auxilios a accidentados.

Trabajos en equipo.

Gobierno y ordenación de secciones (en forma representativa y autónoma).

Organización de ocios.

Visitas de estudio a establecimientos pedagógicos y sociales.

Análisis crítico de libros científicos sobre materias de estudio.

Monografías sobre niños de diferentes condiciones y edades, fundadas en la observación, la encuesta y la aplicación de tests.

Sesiones de cineforum y de teatro experimental.

Programación de actividades para trabajos individuales y en equipo.

Estudio del proceso de formación de los líderes en un grupo juvenil.

Ejercicios de expresión creadora dinámica (fíteres, ensayo Musical) y plástica (diseño, pintura, modelado).

Recolección del argot del menor asilado y del muchacho abandonado y delincente.

Estadísticas sobre reincidencia de menores.

Esta copiosa enumeración de materias no pretende ser un programa, sino tan solo una lista de sugerencias y temas que no pueden ser olvidados. No todas las asignaturas que se mencionan deben ser incluidas en los cursos especializados, puesto que la mayor parte de enseñanzas que aquí se relacionan, el educador en formación ya las habrá superado en los programas de educación general básica, en el bachillerato polivalente, en la carrera de magisterio primario o en denominada carrera del profesorado de E.G.B. — o en las licenciaturas de pedagogía o de psicología. Cuanto más amplia sea la base de los estudios de educador, más leves serán las disciplinas de la especialización y, en consecuencia, los candidatos dispondrán de mayor tiempo para las prácticas, que son tan necesarias.

También queremos advertir que cuando en el inventario señalamos, sin más indicaciones, los estudios de derecho, fisiología y psiquía-

tría, u otras por el estilo, no intentamos pedir que los alumnos pierdan tales asignaturas en toda su amplitud, como deben hacer los abogados y los médicos, sino tan solo que posean unos conocimientos sumarios de la materia de referencia y unas nociones concretas de aquella parte relacionada con los niños que se les habrán de confiar en su día.

En esto, como en los capítulos restantes de este ensayo, contamos poder contar con la prudencia y el buen sentido del lector, habida cuenta del fin limitado y preciso que aquí nos proponemos.

Queremos de nuevo insistir en una idea que constituye para nosotros una preocupación grave. Cuando las escuelas de educadores especializados se implanten con carácter oficial y título reconocido, y se haya fijado la base cultural o académica que se deberá exigir a quienes aspiren iniciar esta carrera, entonces será llegado el momento de trazar de veras el plan de estudios y los programas de los cursos, que aquí esbozamos sin ninguna pretensión, simplemente para dar una idea de los mismos mas o menos aproximada. Tenemos plena conciencia de que esta delicada labor no debe ser obra de una persona sola, sino de un grupo de especialistas que trabajen en equipo y con máximo sentido de objetividad, para trazar un plan de estudios vivo, realista, equilibrado y compacto, que atienda las exigencias concretas de tiempo y lugar, de acuerdo con los medios disponibles.

Por último, estimamos que los planes de estudio no pueden ser uniformes para todas las escuelas, sino que han de tener en cuenta las urgencias de los lugares donde estas radiquen y, de un modo especial, las peculiaridades de las zonas — urbanas, industriales o agrícolas — donde proceden los menores que han de ser reeducados. En un país tan variado como el nuestro, no solo interesa que el educador conozca y atienda debidamente los menores afectos de marcadas diferencias de carácter geográfico, étnico, lingüístico y social, sino que también debe estar advertido a causa de la distinta tipología con que se manifiestan en cada demarcación el delito, la miseria y el abandono. De ahí resulta que las escuelas de educadores han de tener carácter regional y cada una no puede por menos que estar profundamente enraizada en su tierra.

1) Obtencion del diploma

Terminados con éxito los estudios y prácticas, redactada la tesis y cumplida la edad de veintin años, ha llegado el momento en que los alumnos deberán someterse a la prueba final de grado, de la que esperan conseguir el anhelado título de educador.

En la obtencion de la licencia intervendran, por mitad, los siguientes valores: de una parte, se computan los puntos conseguidos durante el último año de prácticas, facilitados por los directores de las residencias y, de otra, las calificaciones obtenidas en el examen terminal. Este último testimonio se compondrá de dos ejercicios teóricos, uno

oral y otro escrito, exámenes a suertes, con muestras previas de su actuación del interesado y el debate y defensa de la tesis previamente presentada ante el tribunal examinador.

Las pruebas de carácter práctico deberán efectuarse con niños y en el ambiente natural de un establecimiento desacomodado por el alumno. Una vez en posesion del diploma y terminada en la infancia el tiempo de servicio, los nuevos educadores deben hallarse preparados para su destino. En iguales circunstancias se dará preferencia de colocación a los casados.

La brillantez de las calificaciones obtenidas constituye un mérito.

Al entrar en ejercicio, el educador prometera cumplir sus deberes y sera protegido mediante un estatuto regulador de sus derechos.

A N E X O I I

Texto que ilustra claramente el modelo de educación vigente
en la formación de educadores en el C.F.E.E. de Barcelona.

II JORNADAS TÉCNICAS DE ESTUDIO SOBRE LOS PROBLEMAS DE LOS SUBNORMALES

MADRID, 26-29 NOVIEMBRE 1969

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS

APORTACIÓN A LA 6.^a PONENCIA
DE
ANTONIO JULIÁ BOSCH
JOSÉ MAS DALMAU
JAVIER PÉREZ-PORTABELLA M.

BARCELONA, NOVIEMBRE 1969

LA FORMACION DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS

(Extracto del Proyecto para la creación de un CENTRO DE FORMACION DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS que actualmente se está poniendo a la práctica en Barcelona)

Cada día se pone más en evidencia y a nadie escapa ya la urgente necesidad de organizar y poner en funcionamiento un plan de formación de Educadores Especializados

La reeducación de tantos niños y jóvenes marginados, inadaptados y deficientes de todo tipo que integran nuestra Sociedad actual exige una solución que debe afrontarse con las máximas posibilidades de éxito.

Hay múltiples factores que condicionan este éxito deseado; pero uno nos parece tener una importancia trascendental: La Formación de personal especializado.

Este personal necesario en todas las Instituciones Educativas, Sanitarias y Benéfico-Sociales que se enfrentan con el problema que presentan los seres humanos con necesidad de un desarrollo armónico, autoaceptación y positiva adaptación social, podría ser denominado EDUCADOR ESPECIALIZADO por analogía al nombre que recibe en los demás países en que esta profesión está estructurada.

Para explicar mejor la personalidad del EDUCADOR ESPECIALIZADO utilizaremos las definiciones dadas por diferentes organismos:

CONGRESO A.I.E.J.I. 1960 (Asociación Internacional de Educadores Especializados) "El Educador intenta construir un sistema de relaciones nuevo entre el joven en dificult -

tad y su ambiente a través de la relación establecida con el hombre en una vida conjunta".

CONGRESO U.N.A.R. 1962 (Unión Nacional-Francesa- de Asociaciones para la Reeducación), "El Educador es un trabajador social, técnico en relaciones humanas que contribuye -en constante colaboración con los demás técnicos de una Institución- al sostenimiento, a la reestructuración y a la expansión de la personalidad y también a la normalización de las relaciones sociales de los niños, jóvenes y hombres que le han sido confiados, utilizando principalmente la relación individual y las interrelaciones de grupo; los actos de la vida cotidiana y las diferentes actividades dirigidas o espontáneas."

COMITE TECNICO DE LA A.I.E.J.I. "El educador ha de favorecer en desarrollo de la personalidad y de la madurez social de los seres humanos en dificultad de adaptación, a través de las diferentes situaciones espontáneas o provocadas, vividas en un ambiente natural o institucional."

Como se ve, el Educador Especializado es mucho más que un simple cuidador de oligofrénicos como muchos habian intuido al programar la profesión.

Los rasgos fundamentales de la formación de Educadores Especializados podrian ser:

- Labor de Selección
- Período de formación humanística (1 curso de duración)
- Seminario de valoración personal
- Período de formación específica (1 curso de duración)
- Evaluación final.

Vamos a exponer muy sumariamente los diferentes tipos de formación que, a nuestro entender, debería recibir un Educador Especializado:

La labor de un Centro de Formación de Educadores Especializados creemos que debería estar caracterizado por el impulso dialéctico dirigido hacia la integración armónica de estos cuatro tipos de Formación Personal:

- intelectual
- clínica
- técnica, y
- psico-afectiva

A.- Formación Intelectual.

Partimos del postulado básico de que una formación profunda de la personalidad del educador es imposible sin un previo desenvolvimiento máximo del potencial intelectual.

Debe conocer bien el "hombre", sus posibilidades y limitaciones; virtudes y defectos y los condicionantes del medio ambiente en que se desenvuelve a fin de ayudar a desarrollar su personalidad y poder así llegar a lograr una inserción social satisfactoria.

Esta cultura profesional que le exigimos tiene sentido si: - se inscribe en un contexto de cultura general
- se apoya sobre unos valores humanos
- se integra progresivamente, durante todo el periodo de la formación, en la práctica y en la personalidad del educador.

Al trabajar en equipo con otros técnicos deberá colaborar en las diversas valoraciones del educando, en establecer balances de personalidad, etc... por lo que las medidas que adoptará serán el resultado de un intercambio fructuoso entre culturas tradicionales e institucionalizadas, (médicos, jueces, psicólogos, pedagogos...) y habrá tenido en cuenta el contexto familiar, social, cultural, económico, jurídico y administrativo en que necesariamente se desarrollará.

El programa que nosotros propondríamos para el primer curso comprendería:

- I.- El complejo psico-somático: Biología humana - 20 horas
Psicología general - 30 "
- II.- Proceso evolutivo Somática y Psicología genética-
Nacimiento - Senilidad: ca o evolutiva - 40 horas
- III.- Interacción Niño-adulto: Seminarios
- IV.- El hombre y su ambiente: La Psicología de grupos - 34 h
La Sociología - 30 horas
- V.- Los hombres juntos: Grandes corrientes filosófico-
educativas - 15 horas
Tipos de organización político-
económico-social - 10 horas.
- VI.- El hombre y el mundo: Las necesidades del hombre y la
respuesta legal - 20 horas

El segundo curso giraría alrededor de éstos dos ejes: - Problemática del niño, del adolescente y del joven anormales, marginados e inadaptados.

- Los necesitados de educación especial y las Instituciones que los atienden.

B.- Formación clínica.

Esta formación se realizaría a través de los contactos establecidos con el educando en dificultad de adaptación. Es sin duda alguna la parte experimental de la formación [sic].

El planteamiento de formación profesional que daríamos a esta formación permitiría la utilización del tiempo dedicado al trabajo como un elemento importante de la misma.

La utilización de esta situación permitiría una integración de las adquisiciones intelectuales y técnicas. De esta manera, la parte de enseñanza, que entra en todos los procesos de formación, tomaría su verdadero significado

La metodología de la formación clínica tendría que trabajarse sobre la práctica, puesto que una parte muy importante de la responsabilidad de aquella debería recaer sobre las Instituciones.

La primera parte de esta metodología sería el trabajo para conseguir una visión común de formación entre el

Centro y las Instituciones educacionales o terapéuticas. También deberían estudiarse a partir de esta visión: Las posibilidades de formación en el interior de las Instituciones tal como son hoy en día, el estatuto del educador en formación y que trabaja, ert...

La formación intelectual aportaría al alumno una curiosidad que el trabajo práctico permitiría saciar. De esta manera se podrían realizar:

- Encuestas sociológicas a partir de un caso o historia que haya llamado particularmente la atención.
- Estudios psicodramáticos de una situación vivida en grupo.
- Estudios sobre la evolución de un grupo delante de una situación conflictiva o una decisión a tomar.
- Aplicaciones, a título experimental, de alguna técnica nueva.
- Constataciones, en el campo somático, de algunos síntomas de enfermedades.
-

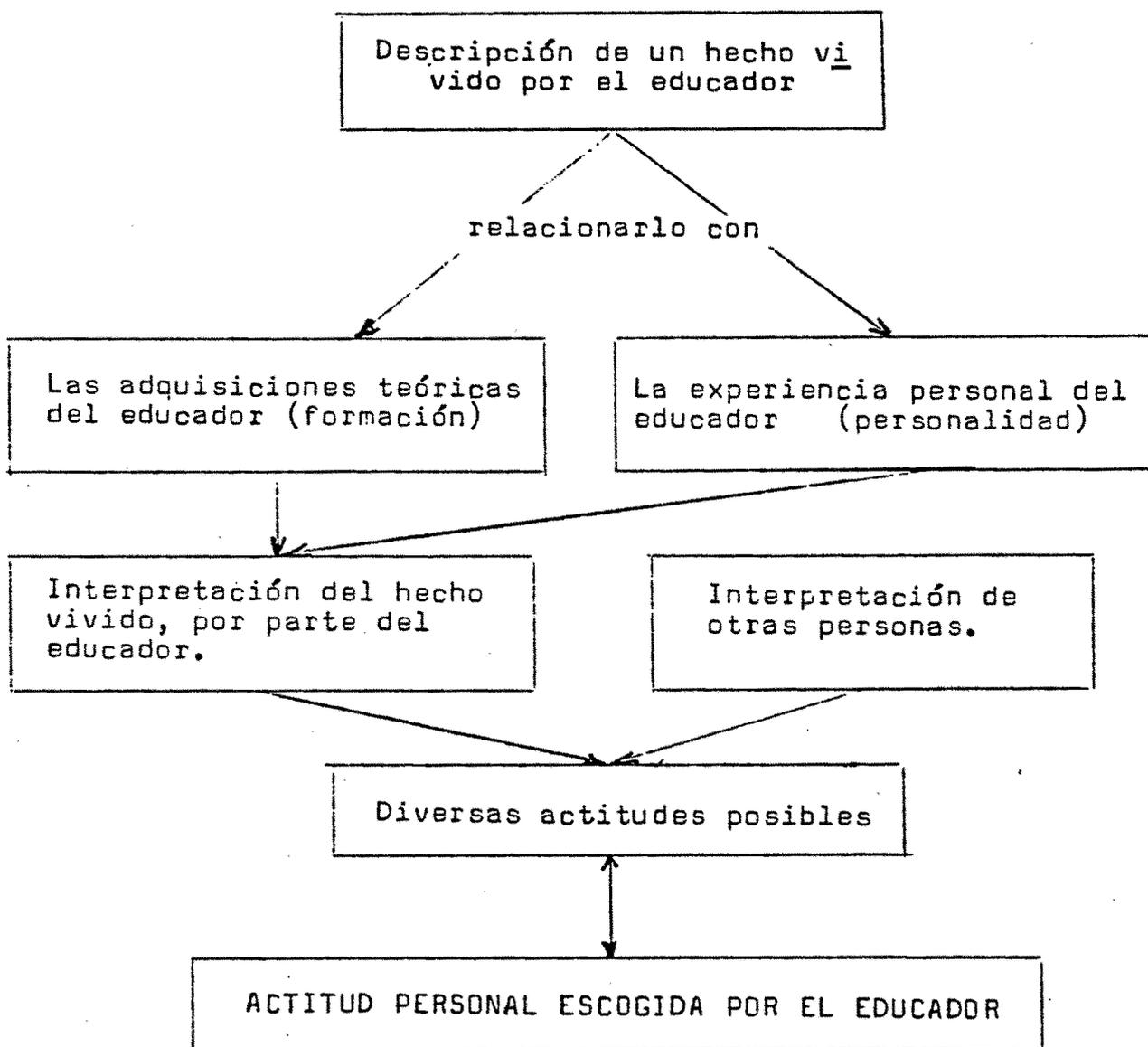
Todas estas posibilidades enriquecerían mucho al alumno, si bien hay que reconocer que algunas presentan cierto peligro y deberían realizarse con mucha cautela y bajo experta dirección. Para que estas situaciones fueran bien aprovechadas, sería necesario que el educador en formación tuviera y mantuviera un CARNET PERSONAL DE EXPERIENCIAS

Este carnet debería ser el testimonio de la con-

junción entre teoría y práctica. Los objetivos principales de tal carnet serían:

- practicar la observación
- calibrar las circunstancias con objetividad
- ajustar favorablemente la actitud personal

El texto escrito de esta carnet de experiencias debería desarrollarse de la siguiente manera:



El carnet de experiencias sería un medio de intercambio y de comunicación:

- a) Para las entrevistas con los responsables de la formación. Estas entrevistas serían necesarias para poder establecer, de una manera regular, la evolución del alumno durante su formación. La aportación a estas entrevistas de un material escrito, podría ser base de discusión
- b) Para una presentación y una discusión colectiva. Los Seminarios en grupos reducidos serían muy utilizados en la formación teórica; el estudio de un caso vivido y constatado en el carnet de experiencias sería un elemento de formación interesante, puesto que permitiría el entrenamiento de la implicación personal en la relación educativa y la reflexión de ella en el caso vivido.
- c) Para una coordinación con el Director de la Institución donde el alumno realiza sus prácticas. Esta coordinación puede presentar diferentes aspectos que se definirían entre el educador en formación y el Director.

Para que este carnet de experiencias fuera un verdadero elemento de comunicación sería necesario, desde el principio de la formación, hacer un aprendizaje sobre las maneras de redactar, síntesis de reuniones, historias, casos vividos, constataciones de experiencias, etc.

El carnet de experiencias no debería reflejar ningún juicio de valor sobre otras personas; sólo podría poner en duda la actuación de su propio autor.

C.- Formación técnica.

Entendemos por formación técnica la parte de la formación general que permitiría al alumno la adquisición, la asimilación y el control de unas técnicas que podríamos llamar de animación y que son indispensables, para el trabajo del educados en la práctica profesional cotidiana.

La formación técnica permitiría al educador el descubrir sus posibilidades de expresión y además, la creación y el desarrollo personal. Este desarrollo personal desde el punto de vista psíquico lo creemos indispensable si se tiene en cuenta que el primer instrumento de trabajo del educador es su propia personalidad.

Esta formación constituiría una ocasión excepcional de cultura, puesto que permitiría el enriquecimiento de las aptitudes personales del educador, dándole la ocasión de aprender a expresarse utilizando procedimientos diferentes de la palabra, (único método utilizado en la enseñanza tradicional).

El aprendizaje de estas técnicas permitiría al educador utilizarlas en su trabajo como soporte de la rela

ción con el ser humano en dificultad de adaptación y facilitar así su reinserción social hasta donde fuera posible. Cuantas más posibilidades y recursos tuviera el educador, más posibilidades de relación existirían y la acción sería tanto más facilitada.

Es de esta manera que la formación técnica se integraría en la formación global de la personalidad.

El espíritu que debería dominar esta parte de la formación sería el desarrollo de la sensibilidad, de la imaginación, de la creación, desarrollo de la apertura hacia los otros, etc. etc.

El "Comité d'entente des Ecoles d'Educateurs" (1) ha elaborado un plan entre sectores que engloban la casi totalidad de técnicas y que permite generalizar sin caer en el ridículo de la enumeración larga y estéril. Por su interés la incluimos a continuación :

1er sector: volúmenes, áreas, líneas y colores.

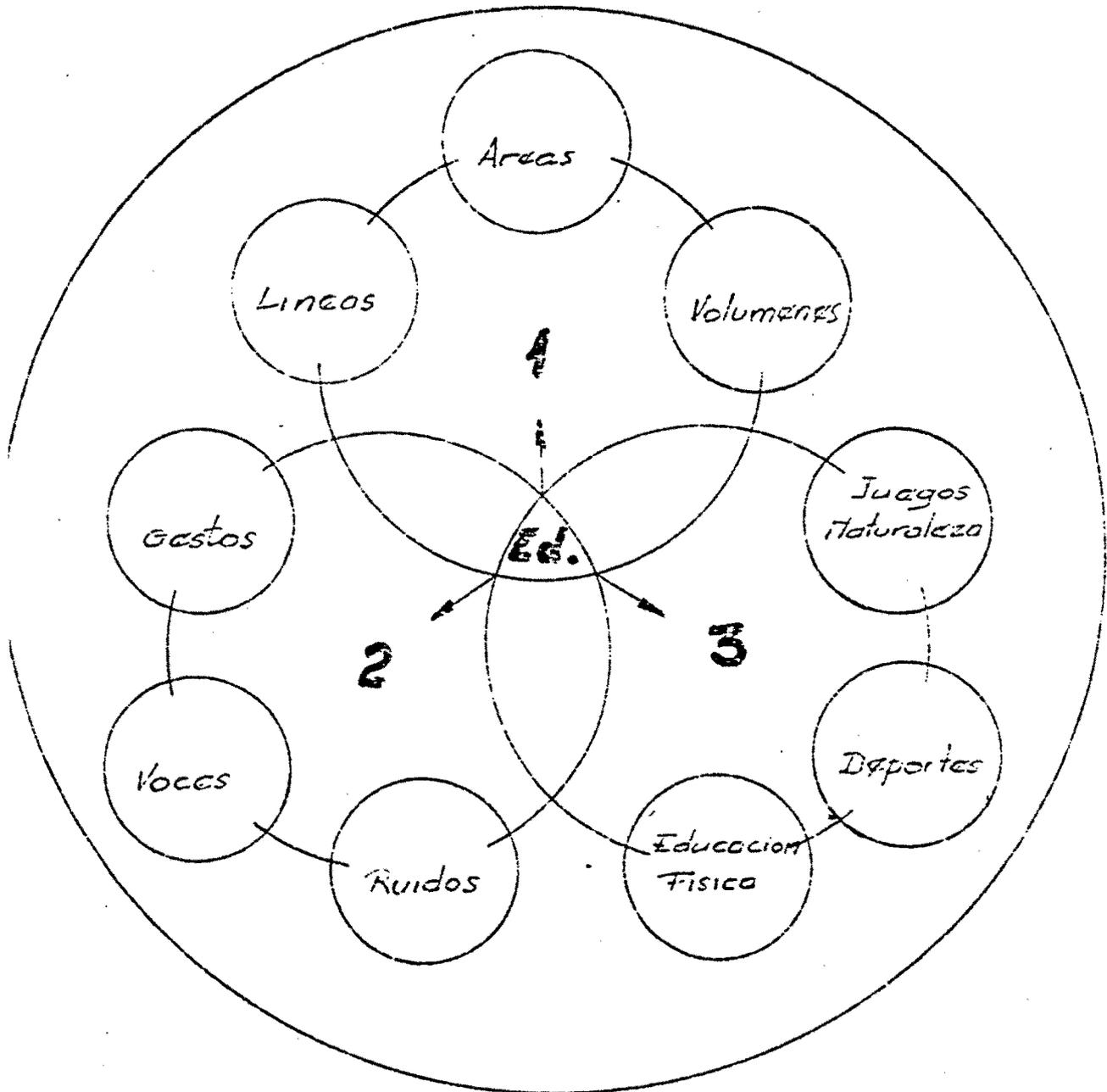
2º sector: gestos, voces, sonidos y ruidos.

3er sector: educación física, deportes, naturaleza, juegos.

Existen unas interferencias entre cada uno de los diferentes sectores. En su encrucijada la personalidad

(1) Este comité sirve para unificar las líneas directivas de las Escuelas de Educadores francesas. Es un Organismo Oficioso.

FORMACION TECNICA.



del educador se forma y se expresa, no solamente de cara a su propio desarrollo sino también para ser más disponible y más eficaz. Ser un animador quiere decir poner al servicio de los demás los diversos elementos de la formación técnica.

D.- La formación psico-afectiva

Los tres primeros aspectos A, B, y C de formación ya comentados no pueden separarse de la formación psico-afectiva si bien ésta, desde luego, debe ir más lejos.

La formación psico-afectiva debería lograr que el educador tuviera un mejor conocimiento de sí mismo y una conciencia clara de los problemas personales que pueden perturbar la relación terapéutica en el trabajo profesional [sic] Sólo así, el educador podrá dar al ser en dificultad una imagen de "hombre" en la que encuentre seguridad y la posibilidad de establecer relaciones normales.

Si la personalidad del educador es inmadura o defectuosa, su influencia será perturbante. Antes de dedicarse a los demás, el educador debería dedicarse a sí mismo a fin de ver y comprender su mundo interior e inconsciente. El educador debe saber observarse para conocer y saber distinguir el impacto que las influencias exteriores ejercen sobre él.

La formación personal está constantemente imbrincada con la formación global.

La expresión "formación psico-afectiva" implica la participación del educador en formación, en todas las actividades que comprenden el periodo de formación. La participación podría definirse como una adhesión y una implicación. También como un acceso progresivo a la responsabilidad individual en todas las actividades de la formación. Para poder llegar a conseguir esta situación sería necesario que el Centro de Formación cumpliera el papel de ayuda que permitiera este acceso a la responsabilidad y a la autonomía individual.

La estructura pedagógica del Centro de Formación, debería estar pensada de manera que en su interior pudieran ser analizados los problemas de relación.

El periodo de formación debería permitir una evolución del alumno; esto quiere decir pasar de un contenido relacional inicial a un contenido relacional más rico y menos rígido. Esta evolución designa la reformulación constante de las motivaciones primitivas.

Para poder analizar esta evolución, la fórmula que nos parece más adecuada es situar el análisis en el grupo natural que forma el curso o promoción. Naturalmente eso no es más que un medio y no debe descartarse la posibilidad del análisis interpersonal: alumno-responsable de formación del Centro.

PERSPECTIVAS DE TRABAJO PARA UN EDUCADOR

A pesar de las definiciones que hemos dado del educador, nos parece más importante hablar de perspectivas de trabajo y evitar de esta manera las definiciones que podrían dejarnos satisfechos y al mismo tiempo paralizados delante las muchas posibilidades de acción e investigación que ofrece este terreno de trabajo nuevo que es el del Educador Especializado.

La finalidad del trabajo social es de llegar a que existan hombres equilibrados.

Para que un hombre disfrute de una vida equilibrada necesita esencialmente, que las relaciones mantenidas con los demás sean normales. Si hay incapacidad de relación normal de un lado o de otro, surge la relación patológica.

Por esta razón, creemos que la idea de base del trabajo del educador (y en consecuencia de su formación) debería ser: La estructuración de la relación humana, y

La reestructuración de la misma.

Estas dos ideas que van directamente a la finalidad señalada más arriba sólo difieren en cuanto a la forma de trabajo pero no en cuanto al fondo.

Si tuviéramos que planificar una sociedad ideal en la que, en el momento de empezar, todo el mundo fuera perfecto y debiéramos mantenerla en este estado, no cabe duda que sería necesario buscar un medio para que las relaciones pudieran estructurarse bien y mantenerse en este estado.

Nuestra civilización occidental ha escogido como medio para conseguir esto: la familia, el pueblo o barrio, la ciudad, la región... El proceso actual de evolución está haciendo zozobrar estas instituciones, y el fenómeno relacional es cada vez más difícil de realizar. El Educador puede, con su acción, ayudar a realizar la buena estructuración de la relación, trabajando en la animación de Centros Sociales, hogares de jóvenes, hogares socio-culturales, albergues juveniles, etc.

Mirando un poco lejos, creemos que hay que hacerle cerlo; parece ser que esta es la orientación que debería darse al trabajo del educador. Esta sería una función preventiva.

Si hacemos un análisis del ambiente en que nos movemos y actuamos vemos que la relación entre los hombres es, frecuentemente, una relación perturbada: delincuencia, debilidad mental, enfermedades psíquicas, desviaciones, neurosis,... son ejemplos que demuestran la necesidad de una acción terapéutica que tenga como finalidad la reestructuración de la relación.

Delante de una acción inmediata, el educador debería ser la persona que se ocupe de la educación y de la reeducación de aquellos seres con dificultades de adaptación, sea cual sea su dificultad pues ésta sólo es un síntoma. La palabra educador no debe llevarnos a equívoco creyendo que es un profesional que se ocupa de niños y de adolescentes. La noción tradicional de adulto que nos dice que el joven, al llegar a la mayoría de edad es un hombre (dando a éste vocablo la idea de un ser completo) no es una realidad. Esta negación viene confirmada en múltiples ocasiones y nosotros creemos más prudente y apropiado el criterio de educación permanente, que no se acaba en la mayoría de edad sino que debe prolongarse toda la vida principalmente en aquellas personas que presentan dificultad de adaptación. El educador, pues, dirigirá su actividad hacia "todos" los hombres en dificultad de desarrollo y de adaptación, delincuentes, anormales, segregados en general, deficientes físicos y mentales... etc.

Tanto la acción terapéutica que acabamos de describir como la acción preventiva que hemos descrito más arriba, parecen difíciles de realizar de una manera pura. Debería preverse una acción en estos dos sentidos y romper, así, el círculo vicioso que forman.

Serfa necesario ver que tipo de acción debe comportar el trabajo del educador:

- ¿Un condicionamiento que permita adaptar el hombre a las reglas de la vida social?
- ¿La aplicación de una técnica que permita al hombre el aprovechamiento máximo de sus aptitudes obteniendo así una expansión óptima?
- ¿La formación personal con un aprendizaje del recto juicio, de la libertad y de la responsabilidad?.

La respuesta parece difícil de dar. Lo que no puede hacerse, en este terreno, es el dogmatizar. El educador es quien vive los problemas de cada día, puesto que es quien está en contacto con el niño y con el hombre en dificultad. Esos problemas serán de una gran variedad y por lo tanto variadas serán también las soluciones con todas las complicaciones y dificultades que ésto trae consigo.

El educador no debería refugiarse detrás de una técnica muy especializada de asistencia o de readaptación por muy brillante que ésta parezca.

Su papel será el de ayudar a los demás:

- a formarse ellos mismos.
- a crearse a sí mismos.
- a tomar cada uno conciencia de sus propias responsabilidades.
- a que cada cual se defina y actúe sincera y honradamente.

Para comprender las dificultades del papel del educador hace falta ver lo que la sociedad le pide: que haga los máximos esfuerzos a fin de conseguir la reinserción social de los jóvenes y hombres cuyas perturbaciones y deficiencias son generalmente, la consecuencia de las perturbaciones y deficiencias que les ha provocado esta misma sociedad.

Todos estos problemas sólo pueden encontrar solución, si es que existe, cuando se planteen a un hombre dotado de una sólida formación. Para poder dar vías de solución a los problemas de los demás, para poder relacionarse de una manera equilibrada, será necesario que el educador sea capaz de dudar de su propia acción, plantearse a menudo una sincera autocrítica y solicitar de los restantes miembros del equipo ayuda para resolver sus dudas.

Todo esto pide un trabajo de formación muy elaborado.

Como conclusión diremos que el educador, tal como lo entendemos nosotros, debería ser un hombre culto, sereno y equilibrado en máximo grado. ¿Es una utopía llegar a su formación?. Creemos que para mejorar nuestras relaciones humanas en la civilización que nos ha tocado vivir es preciso apuntar alto y con las máximas garantías posibles. En el adocenamiento y en la mediocridad se cae

muy fácilmente y a base de ellos poco bueno se puede conseguir ni aún utilizando la máxima publicidad que hoy en día mueve montañas... de barro o de arena.

BIBLIOGRAFIA:

- Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo. Juan José López Ibor - Ediciones Cultura Hispánica, Madrid.
- Conclusiones del Coloquio organizado por el "Comité d'entente des Ecoles et Centres de Formation d'Educateurs Spécialisés" en el Centro de Investigación y de Formación de "l'Education Surveillée" de Vaucresson. Febrero 1968.
- "Liaisons de l'ANEJI" Julio 1966.
- "Reeducation" nº 161/163
Marzo-Abril-Mayo 1964
- "Problemes d'encadrement: quelques observations sur la formation des Educateurs Spécialisés". Mulock-Houwer - P.U.F. París 1961.

A N E X O I I I

Escola d'Educadors Especialitzats "Flor de Maig"

Programas correspondientes a las asignaturas del
1er. curso de formación de Educadores Especializados

Curso 1988-89.



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

PSICOLOGIA EVOLUTIVA

Prof. Hebe Tizio

- I. La categoria "nen". ¿Qué és un nen?: Allò que un discurs defineix com a tal.
- II. La polèmica mèdico-pedagògica sobre l'educabilitat.
- III. El "nen" de la psicoanàlisi i els seus efectes en les diferents disciplines.
- IV. El desenvolupament. El suposat evolutiu, el suposat adaptatiu.
- V. Allò que la noció d'aprenentatge amaga: l'estructura.
- VI. Definicions de subjecte i d'objecte. La crítica que la psicoanàlisi fa de la teoria del coneixement clàssica.
- VII. El llenguatge com a estructura i com a adquisició
- VIII. La sexualitat humana.
- IX. La funció del joc.
- X. Adolescència i cultura: els rituals i les marques.

BIBLIOGRAFIA

- .Schérer i Hocquenghem. Albúm sistemàtic de la infància. Anagrama. 1981
- .Piaget, J. La Psicologia del niño. Morata. Madrid. 1975
- .Skinner, B. Ciencia y conducta humana. Fontanella. Barcelona. 1970
- .Freud, S. Obras Completas. Ciencia Nueva. Madrid. T. I, T. II, T. III.
- .Levi-Strauss, C. Las estructuras elementales del parentesco. Planeta Barcelona. 1986.
- .Levi-Strauss, C. El pensamiento salvaje. FCE. México.
- .Mead, M. Sexe i temperament en tres societats primitives. Diputació de Barcelona. 1987.
- .Miller, J. A. Recorrido de Lacan. Manantial. Buenos Aires. 1984.
- .Miller, J. A. Matemas I y II. Manantial. Buenos Aires. 1987. 1988.
- .Lacan, J. La familia.
- .Palomera, V. La personalidad. Montesinos. Barcelona. 1985



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

- 380 -

- .Milot, C. Freud antipedagogo. Paidós. 1986. Barcelona.
- .Winnicott, W. El niño y el mundo exterior. Horme 1980. Buenos Aires.
Realidad y juego. Gedisa. 1986. Barcelona.
- .Chateau, J. Psicología de los juegos infantiles Kapeluz. 1973. Buenos Aires
- .Osterrieth, P. Psicología infantil. Madrid. Morata 1984
- Ortigués, M y E. Edipo africano. Noe. Buenos Aires. 1971
- .Laurant, E. "El niño y su madre." Analiticon 1. Barcelona. 1987
- .Fernández i altres. Psicología del pre-adolescente. Nuestra cultura.
1984. Barcelona.



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

METODOLOGIA D'ESTUDI

Professor: Mercè Òdena

- INTRODUCCIÓ

- TÈCNIQUES DE REGISTRE ESCRIT DE LA INFORMACIÓ
(llibre, resums, síntesi, fitxes, apunts)

- LA COMUNICACIÓ ORAL

- LECTURA I ANÀLISI DE TEXTOS

Treballar un llibre:

a) Lectura (individual - grupal)

Aclarir conceptes i dubtes (diccionaris - bibliografia)

Centrar tema

b) Discussió de la temàtica

Aportacions personals al tema

Síntesi del tema

c) Resposta oral i/o escrita. Qüestions relacionades amb el tema

d) Elaboració fitxa bibliogràfica i temàtica

- AVALUACIÓ:

Avaluació contínua del material treballat a classe i lliurament al final de curs de les fitxes i resums.

- LLIBRE A TREBALLAR:

"Textos de Pedagogia" S. de la Torre, M. Fortuny, J.M. Puig, M.D. Millán,
F. Reventós, J. Trilla. Ed. P.P.U., Barcelona 1985



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

SEMINARIS TÈCNICS

- 382 -

El programa serà entregat pel professor



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona Prof.: Antoni Solé

PRACTIQUES EDUCATIVES

CURS 88-89

PRESENTACIO

Definim l'assignatura pràctiques educatives, com un espai formatiu de reflexió, debat i síntesi on s'inter-relacionen dos eixos:

1.- Els elements teòrics i conceptuals

En el sentit d'operativitzar les aportacions, que introduïdes des de les diverses assignatures, permeten que l'alumne obtingui elements d'anàlisi i que al llarg de la formació elabori la seva pròpia síntesi.

2.- La intervenció directa amb els subjectes

Des de la perspectiva que aporten uns determinats marcs teòrics i conceptuals, l'alumne realitza intervencions educatives utilitzant metodologies que s'adequen als enmarcaments anteriorment esmentats.

Pràctiques educatives portades a terme en els Centres conveniats i integrades dins el programa educatiu corresponent a dites Institucions.

OBJECTIUS PRACTIQUES I

- Mitjançant visites organitzades, aportar una visió de l'ampli ventall d'institucions i àmbits de treball on l'Educador pot realitzar la seva acció professional.
- Ubicar l'alumne envers la diversitat d'abordatges institucionals del fet educatiu



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

- 384 -

- Observar, avaluar i comparar, constatant les diferències, el com cada institució defineix al subjecte i crea estructures de funcionament intern.

- En base als indicadors d'avaluació, programació, etc. proposats per l'Escola, potenciar el recull sistemàtic d'informació, per tal de que cada alumne els adapti a la peculiaritat i característiques de la institució on realitzarà les pràctiques d'intervenció directa (corresponent als programes de pràctiques de 2on. i 3er. curs respectivament).

METODOLOGIA

Totsèguit, passem a exposar el "mòdul-típus" referit a l'organització de l'espai de pràctiques, que adaptant-lo si cal, a les característiques del grup i institucions a visitar s'aplicarà al llarg del curs.

a.- Presentació de l'àmbit d'intervenció

Mitjançant el passi de material audiovisual, lectura de textos, xerrada, etc., es farà uan primera aproximació a l'àmbit. (D.M. Infància, vellesa, etc.)

b.- Entrega dossier

Document on constaràn els principals eixos a observar textos i bibliografia referida al àmbit i orientacions envers el recull sistematitzat de les dades.



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

c.- Treball per grups

Preparació grupal de la visita (segons suggeriments do-
ssier).

d.- Realització de la visita

Visita comentada i sessió de treball "in situ" amb els
professionals responsables del servei (Direcció, Educa-
dors, etc.).

e.- Exposició grupal

Cada grup, aporta llurs puns de vista, conclusions, etc.
extrets de la visita.

f.- Síntesi final

Recull de les diverses aportacions, síntesi, i confec-
ció rapport-document. Possible participació d'un edu-
cador expert en l'àmbit.

g.- ..Nova visita...

AVALUACIO

- Degut a les característiques de l'assignatura, l'assis-
tència a les visites i sessions de treball és un element
que es tindrà en compte.
- Prova escrita individual, al finalitzar el procés co-
rresponent a cada àmbit.
- Es condició indispensable, per tal de superar l'assigna-
tura, el compliment dels punts anteriorment citats.



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

- 386 -

TEORIA INSTITUCIONAL

Prof. Hebe Tizio

- I. La definició d'institució en diferents disciplines.
- II. Els models funcionalistes.
- III. Els models estructurals.
- IV. Institució i discursos. Els diferents registres.
- V. La qüestió del líder i els grups.
- VI. Autoritat i poder.
- VII. La producció i la diferència.
- VIII. Models homogenitzants: el "Tot" com a Ideal.
- IX. La lògica del "no Tot".

BIBLIOGRAFIA

- .Moro, T. Utopía.
- Bentham, J. Ensayos sobre el gobierno.
El panóptico.
- Miller, J.A. Matemáticas I. Manantial. 1987. Buenos Aires.
- Aristóteles. Política.
- Goffman, E. Internados. Amorrortu. 1972. Buenos Aires.
- La Boetie, E. De la servidumbre voluntaria. Tusquets. Barcelona. 1980-
- Bochensky, J. ¿Qué es la autoridad?: Herder. Barcelona. 1979
- Chazaud, J. Introducción a la terapia institucional. Paidós. 1978
- Grosrichard, A. Estructura del harem. Petrel. Barcelona. 1979.
- Freud, S. Obras Completas. Ciencia Nueva, 3 T.
- Miller, J.A. Matemáticas II. Manantial 1988. Buenos Aires.



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

METODOLOGIA EDUCATIVA

El programa serà entregat pel professor



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

Introducción a la Pedagogía Social.

Prof. VIOLETA NUÑEZ.

BLOQUE I: Cuestiones epistemológicas.
Etimología de los términos educación y Pedagogía. Cuestiones epistemológicas: Pedagogía, Ciencia de la Educación, Ciencias de la educación. La Pedagogía Social: objeto y sujeto que define.

BLOQUE II: "Modelo" de educación.

El problema de las finalidades de la educación. Educación, cultura y sociedad.

El sujeto de la educación. Surgimiento de la categoría infancia.

La "educación permanente" como definición "actual".

El agente de la educación. Diferencia entre vocación y profesión.

Historia de la profesión del educador especializado: de cuidador a educador profesional.

BLOQUE III: Pedagogía y discurso de época.

.Relaciones entre la teoría educativa y el momento histórico en el cual emerge.

S.XVII: La Salle o la educación de los "pobres y artesanos".
Erasmus o de la urbanidad.

S.XVIII: Kant o la fundación del sujeto "social".
Rousseau y el modelo del educador "total". La concepción espontaneísta de la educación.

S.XIX: Fichte o la torsión del discurso kantiano.
Herbart o el "tercer elemento". La transmisión como dimensión educativa específica.
Itard o la utopía educativa.



BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA

BLOQUE I:

VV.AA.: Estudios sobre epistemología y Pedagogía. Madrid, Anaya, 1983.

VOLPI, C.: "Tareas y funciones de la Pedagogía Social". En: Revista de Pedagogía Social. Nº 1, junio, 1986. Univ. de Murcia.

BLOQUE II:

LUZURIAGA, L.: La educación en nuestro tiempo. Bs. As., Losada, 1966. cap. I, apdo. 3 y 4.

SARACENO, CH.: Experiencia y teoría de las comunas infantiles. Barcelona, Fontanella, 1977. (Selección).

LOZANO, C.: La escolarización. Barcelona, Montesinos, 1982.

GRAMSCI, A.: La alternativa Pedagógica. Barcelona, Nova Terra, cap. III, apdo. 1: Valor y límite de la educación nueva. (p.p. 185-190).

Foucauld, M.: Vigilar y castigar. Madrid, s. XXI, 1982. Apdo.: Los medios del buen encauzamiento, p.p. 174-189.

BOCHENSKI, J.: ¿Qué es autoridad? Barcelona, Herder, 1979.

BLOQUE III:

LUZURIAGA, L.: Antología Pedagógica. Bs. As. Losada, 1968. Cap. V, apdos. 14 (Kant), 17 (Fichte) y 18 (Herbart).

NUÑEZ, V.: La educación y el exilio. Cap. 2: La educación y los modelos de época.

ITARD, J.: Víctor de l'Aveyron. Madrid, Alianza ed., 1982.

Rousseau, J.: (se entregará material en las clases).

Libros que ha de comprar el alumno.



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

LLENGUA CATALANA

Professor: Xavier Cervera

Els continguts es desenvolupen al llarg de dos cursos, i tenen com a objectiu bàsic l'adquisició d'un coneixement correcte de l'idioma del país, i sobretot la familiaritat amb l'ús habitual de la llengua catalana en tots els seus registres: oral, escrit, literari, privat, públic, etc. partint del fet que la llengua és un fet cultural i social viu, dinàmic, una visió del món que forneix la possibilitat de conèixer, circular, comunicar...

Per això els diferents apartats es tractaran no pas d'una manera aïllada sinó globalment, i s'alternaran els aspectes teòrics amb exercicis pràctics dels diferents vessants del llenguatge.

EL MEU POBLE I JO

A la memòria de Pompeu Fabra,
mestre de tots

Beviem a glops
aspres vins de burla
el meu poble i jo.

Escoltàvem forts
arguments del sabre
el meu poble i jo.

Una tal lliçó
hem hagut d'entendre
el meu poble i jo.

La mateixa sort
ens uní per sempre:
el meu poble i jo.

Senyor? servidor?
Som indestriables
el meu poble i jo.

Tenim la raó
contra bords i lladres
el meu poble i jo.

Salvàvem els mots
de la nostra llengua
el meu poble i jo.

A baixar graons
de dol apreniem
el meu poble i jo.

Davallats al pou
esguardem enlaire
el meu poble i jo.

Ens alcem tots dos
en encesa espera
el meu poble i jo.

Salvador Espriu

Barcelona, febrer de 1968



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

- 391 -

LLENGUA CATALANA - I

Professor: Xavier Cervera

1. INTRODUCCIÓ A L'ESTUDI DE LA LLENGUA

- . Llenguatge i comunicació
- . Llengua i parla
- . El signe lingüístic
- . La situació lingüística a Catalunya
- . Conceptes de sòcio-lingüística: Bilingüisme. Diglòssia. Glotofàgia

2. TÈCNIQUES D'EXPRESSIÓ

- . La comunicació oral. La dialogació. La comunicació oral en públic
- . La comunicació àudio-visual
- . La comunicació icònic-lingüística: Els còmics
- . La comunicació escrita
- . El Llenguatge administratiu: Els documents administratius bàsics.

3. LA LLENGUA CATALANA: ORÍGENS, FORMACIÓ I EVOLUCIÓ

- . El substrat lingüístic
- . Les llengües romàniques
- . La formació del català
- . El domini lingüístic del català
- . Les variants dialectals
- . La història de la llengua: Conceptes bàsics de gramàtica històrica.
- . Etimologia

...!!!...



...///...

4. FONOLOGIA, FONÈTICA I ORTOGRAFIA

- . So, fonema i grafia
- . El sistema vocàlic
- . La vocal neutra
- . El sistema consonàntic
- . La síl·laba. Els diftongs
- . L'accentuació. La dièresi
- . L'apòstrof. La contracció

BIBLIOGRAFIA

- . Alcover-Moll: "Diccionari Català-Valencià-Balear" Ed. Moll, Ciutat de Mallorca, 1978 (2ª edició corregida i actualitzada. 10 volums)
- . Aracil, Lluís: "Papers de sòcio-lingüística" Ed. La Magrana, Barcelona 1982
- . Coromines, Joan: "Lleures i converses d'un filòleg", Club Editor, Barcelona 1971
- . Coromines, Joan: "Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana", Ed. Curial, Barcelona 1981
- . Diccionari Barcanova de la Llengua Catalana. Ed. Barcanova. Barna. 1985
- . Diccionari de la Llengua Catalana. Fundació Enciclopèdica Catalana. Barcelona 1983
- . Pompeu Fabra: "Diccionari General de la Llengua Catalana". Edhasa, Barcelona 1979 (10ª edició)
- . Pompeu Fabra: "Gramàtica catalana". Ed. Teide, Barcelona 1956
- . Gran Enciclopèdia Catalana. Ed. 62, Barcelona 1969-1981
- . López del Castillo, Ll.: "Llengua estàndard i nivells de llenguatge" Ed. Laia, Barcelona 1976
- . Pericay-Tutain: "Verinosa llengua". Ed. Empúries, Barcelona 1986



...///...

Manuais d'utilitat

- . Duarte i Montserrat, Carles: "Curs de Llenguatge Administratiu Català"
Ed. Teide, Barcelona 1981
- . "Elocució i ortologia catalana", Ed. Jonc, Barcelona 1986
- . Jané, Albert: "Signe", Ed. 62, Barcelona 1968
- . Martorell, Artur: "Guiatge" Llar del Llibre, Barcelona 1968
- . Mas i altres: "Digui, digui. Curs de català per a no-catalanoparlants",
Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Gran Enciclopèdia Catalana,
Barcelona 1984
- . Puig i altres: "Sempre endavant. Català per a adults no catalano-par-
lants", Ed. Barcanova, Barcelona 1984
- . Ruaix i Vinyet, Josep: "El català en fitxes". Barcelona 1976
- . Xuriguera, Joan-Baptista: "Els verbs catalans conjugats" Ed. Claret,
Barcelona 1978
- . Seminari de professors d'adults catalano-parlants de la Delegació
d'Ensenyament del Català d'Òmnium Cultural: "Som-hi! Català per a
adults". Ed. Barcanova, Barcelona, 1983



**Patronat
Flor de Maig**

Diputació
de Barcelona

SOCIOLOGIA

- 394 -

El programa serà entregat pel professor

