

Una proposta de treball educatiu en centres oberts des de l'aproximació al disseny curricular en educació social¹

Violeta Núñez*

El Centre obert apareix com una resposta idònia per a l'atenció social a la població infantil compresa entre els 3/4 i 16/18 anys. Parlar de Centre Obert és fer referència a l'exercici d'una important responsabilitat pública, a saber: aportar nous models i oportunitats de socialització a subjectes amb certes dificultats de normalització. Les dites dificultats corresponen a diferents reptes que avui planteja el social.

En aquest text es farà esment, específicament, als requisits de socialització i a les aportacions que, en aquell sentit, pot realitzar un Centre Obert. L'enfocament consisteix en una aproximació al tractament de les àrees curriculars d'educació social en una institució de la xarxa d'atenció primària.

El treball social i el treball social educatiu en l'atenció primària posen de manifest l'existència de població infantil que no té certs beneficis culturals bàsics, sense que això configuri, almenys clarament, una situació de desemparament dels menors.

Els centres oberts apareixen com un recurs per al treball social educatiu, des de l'atenció primària, amb sectors en desavantatge cultural, als efectes no només de pal·liar la situació sinó de produir un efectiu PLUS en els processos de socialització dels menors. Podríem també definir-los com un recurs tendent a evitar la cronificació de les problemàtiques i, per tant, els internaments temporals en centres residencials.

* Experta en temes d'educació social especialitzada. Professora titular de Pedagogia Social a la Universitat de Barcelona. Autora de nombrosos articles i llibres en el camp de la seva especialitat. Membre de consells assessors de diverses publicacions de nivell nacional i internacional.

Adreça professional: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de l'Educació. Campus de la Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

(1) Aquest text es basa en la Ponència Marc presentada en les Jornades sobre Centres Oberts, organitzades per la Diputació de Barcelona i l'Ajuntament de Rubí durant el mes de desembre de 1995.

Per a això es tracta d'establir, des del marc teòric de la Pedagogia Social, quins serien els nuclis fonamentals d'acció educativa, susceptibles de ser treballats des d'aquell emmarcament institucional, en funció de la població atesa i dels requisits de socialització (o culturització) que planteja el social en el llindar del segle XXI.

1. Dificultats de socialització i requisits del treball educatiu

Quan anteriorment s'ha fet referència a certa població infantil, afirmant que no té determinats beneficis culturals bàsics, el que es vol expressar és que la normalització social és una qüestió de posició del subjecte davant de les ofertes culturals.

La normalització suposa l'existència de tals ofertes, de valor d'ús social, que provoquen en el subjecte un acte de renúncia a certa quota de (diguem-li per ara així) comoditat, a favor d'una opció més valorada en el social. El treball pedagògic posa de manifest que el problema no és només de recursos (ofertes) —que sens dubte han d'estar—, sinó que amb això, lluny d'acabar, comença el problema en la seva veritable dimensió educativa. La dimensió específicament educativa s'obre en relació a l'interès del propi subjecte per les propostes culturals.

Aquest és el primer punt del treball educatiu en general i de l'educació social en particular. La seva importància és clau en un centre obert.

Quan diem primer punt, ens estem referint a un primer temps, la durada del qual és diversa, ja que canvia en cada cas, durant el qual l'educador treballa per a què en el menor emergeixi algun interès, és a dir, formulï alguna demanda. Això vol dir que opti per algun tipus d'activitat i pugui donar compte de la seva participació en la mateixa.

Passat aquest primer temps, el treball educatiu pot encaminar-se en termes d'un Projecte Educatiu Individualitzat (PEI) que, des de l'atenció particularitzada, possibiliti al subjecte certa continuïtat en el treball, apel·lant a la seva responsabilitat per sostenir les seves eleccions en el temps. Aquell primer temps al qual fem referència és el de l'avaluació inicial. La dita avaluació es planteja a dos nivells, a saber:

1. El nivell dels interessos propis de cada subjecte.
2. El nivell de les adquisicions necessàries per respondre a les exigències socials normalitzades.

1.1. Els interessos propis de cada subjecte

L'educació en general i l'educació social en especial, són intents d'articular l'ordre del particular de cada subjecte amb l'ordre del social, allò que és patrimoni comú.

El primer terme, el particular de cada subjecte, és sempre un enigma per a l'educació.

Certament perquè també ho és per al subjecte, en particular per al subjecte infantil o adolescent: ¿què és el que veritablement vull?

En el cas en què el subjecte presenti dificultats d'articulació social, l'enigma relacionat amb l'elecció és llegit com quelcom consubstancial a la seva condició d'inadaptat. S'identifica al subjecte amb aquella condició.

L'educació social ve a postular-se com un recurs que possibiliti al subjecte en dificultat social, saber alguna cosa sobre els seus possibles interessos i com intentar realitzar-los des d'una perspectiva socialment admesa o admissible.

Aquesta possibilitat pot plantejar-se si s'entén l'educació social, i la dimensió educativa d'un centre obert, en tant que espais on un subjecte, nen o adolescent, pugui accedir a un entorn cultural normalitzat i realitzar activitats exploratòries tals com circular, manipular, escollir, equivocar-se, canviar d'objectes, sense que això signifiqui una valoració negativa de la seva persona. Donar temps a aquell temps que un subjecte necessita per poder triar, això és, desvetllar l'interès. Altres pretensions educadores solen abocar un subjecte amb dificultats de socialització normalitzada, a d'altres situacions: seqüències de transgressió disciplinària - sanció - transgressió - etc.

Indubtablement, tota institució —i el centre obert ho és—, es constitueix com un conjunt de normes.

Però no hem de confondre el conjunt de normes necessàries per a què una institució sigui tal i funcioni, amb els espais i temps per a què els interessos educatius emergeixin ni amb els espais i temps d'oferta cultural. Les normes són d'obligat acompliment per a tots, són l'element d'homogeneïtzació social que s'imposa a tot subjecte social independentment de les particularitats del seu procés de socialització.

La paradoxa que això planteja a l'educació social, tal vegada pugui expressar-se en una pregunta: ¿com pot un subjecte amb dificultat respondre a la norma voluntàriament sense canviar la seva pròpia posició davant del social, això és, sense visualitzar la utilitat de la garantia del vincle social? Encara més, ¿com tendir un vincle de confiança al social —principi subjectiu per a l'acompliment norma-

tiu— si això social no ha respectat, pels motius que fossin, res de particular interès o de valor social per al propi subjecte?

És per això que postulem temps que puguin permetre noves aproximacions del subjecte al social. Això no significa la no-norma. Al contrari, significa estructurar el centre com a context normatiu clar, concís, precís, que possibiliti la percepció de la norma com un instrument a favor de la convivència i el treball.

Però es tracta d'una institució que inclogui, a la manera d'una estructura profundament incompleta, d'altres possibilitats (més enllà de l'acompliment normatiu) que provoquin en el subjecte una recerca, un interrogant, referent a l'enigma: ¿què és el que veritablement vull?

Espais on el fantasma del control disciplinari pugui dissoldre's a favor del treball exploratori de cadascú. Es tracta d'un treball previ a la instauració del projecte educatiu pròpiament dit. Doncs no hi haurà tal projecte si el subjecte no admet la possibilitat de relacionar-se d'una altra manera amb el social, dit en altres termes, de cerciorar-se que d'altres recerques i d'altres alternatives són viables.

1.2. Les adquisicions necessàries per respondre a les exigències socials²

Entrem aleshores en un segon *tempus* de l'educació social. ¿Quines ofertes es poden proposar que ajudin, promoguin l'interès del subjecte? Sens dubte aquí hi ha un referent clar a l'hora d'establir els continguts: l'exigència social segons les franges d'edats dels subjectes. Comptem també amb un marc jurídic ordenador del camp: la LOGSE. Es tracta de veure com articular aquests plantejaments amb les realitats de cada centre.

Aquesta qüestió dels continguts és la que menys clarificació té en els camps de l'educació social, depenent de cada institució i/ o agent particular la seva determinació, amb la qual cosa es creen situacions d'absoluta discrecionalitat i, en alguns casos, de total indefensió del subjecte, ja que se li exigeixen esforços per a l'adquisició de continguts d'escàs valor social i discutible importància per a la seva «normalització». Continguts que fins i tot poden provocar desinterès del subjecte per la tasca educativa i que només semblaria que serveixen per sostenir i justificar el manteniment dels marcs institucionals en els quals es gesten tals continguts.

(2) Les següents consideracions responen als plantejaments sostinguts per l'autora en altres treballs, particularment es farà referència a l'article en col·laboració amb Teresa Planas i Massaguer (en premsa).

Per tant, podem considerar que les ofertes de contingut (en una primera aproximació al disseny curricular en educació social), han de tenir en compte:

- el particular interès educatiu del subjecte;
- la situació del subjecte (edat, condicions, ...) en relació amb les exigències socials «normalitzades»;
- les ofertes culturals més idònies per al procés d'adquisició que ha de realitzar cada subjecte particular;
- el valor d'ús que, en el social ampli, tenen els diversos continguts culturals que es proposen com a objecte dels processos de transmissió i adquisició.

Parlar de continguts és fer esment de les *Àrees com a instrument que organitza, articula i tradueix en un conjunt d'objectius i continguts els diferents elements del currículum*

No hi ha res escrit quant a les àrees pròpies de l'Educació Social, buit que es fa notar en algunes conceptualitzacions de continguts que apunten a aconseguir que el subjecte sigui capaç d'adquirir uns «hàbits», ja siguin d'higiene, d'estudi, de treball, de conducta, etc. Aquesta definició de contingut centrada en els «hàbits», deixa fora del treball educatiu tot procés d'adquisició durador i individualitzat, perquè parteix de la concepció que hi ha uns mínims observables que el subjecte incorporarà per reiteració contínua. Això oblida la particularitat del subjecte en el procés d'aquesta i altres adquisicions, i les seves dificultats específiques per realitzar-les.

Per tant, la definició de les àrees curriculars de l'Educació Social, ha de contemplar de manera creativa i interessant per al subjecte, objectius i continguts que el social estima necessaris per a la circulació social normalitzada.

Les àrees són l'instrument tècnic necessari per a què l'educador pugui dissenyar una programació educativa adequada a les necessitats del subjecte. Necessitats que haurà de transformar, d'alguna manera, en DEMANDES. Heus ací l'enganxall amb el «primer temps» de treball educatiu, destinat a la recerca i impuls dels seus interessos per part del subjecte. Les àrees són les modalitats de legitimitació i canalització de tals interessos de manera socialment acceptable.

Prenent l'article citat com a referència, es poden postular cinc àrees per a l'estructuració dels continguts propis de l'educació social, a saber:

1. Àrea de llenguatge i comunicació.
2. Àrea de subjecte social i entorn.

3. Àrea d'art i cultura.
4. Àrea de tecnologia.
5. Àrea de joc i esport.

Els fonaments de cadascuna i un exemple de primer nivell de concreció (per treballar amb la franja adolescent de 12-16 / 18 anys), es presenten en el punt 2.

La consideració de les àrees de continguts en educació social, possibilita treballar per projectes: propostes que enganxen transversalment les distintes àrees segons nuclis d'interessos propis de cada subjecte. Aquesta metodologia consisteix, en termes generals, en plantejar una tasca i tractar de realitzar-la, la qual cosa no és sempre un procés que requereixi actes continuats i nombrosos... Es tracta de partir d'una idea («projecte») per incorporar sabers i experiències noves que ajudin a realitzar-la: el projecte suposa una font d'informació, una col·laboració, una recerca dels materials adequats i una superació de les dificultats que sorgeixen en tal realització. Quant a qui plantejarà la tasca, el més interessant és que sorgeixi dels propis subjectes. L'educador, en aquest cas, haurà d'avaluar si el tema mereix ocupar temps i activitats de grup, i si possibilita una certa riquesa d'activitats. També correspon a l'educador mesurar les dificultats: «no sigui que els projectistes manquin dels més indispensables elements de cultura i tècnica per ni tan sols començar» (Sainz:1986; 32). En aquest supòsit, haurà de construir aquells previs.

El treball per projectes permet desenvolupar propostes i activitats diverses de manera simultània i tendeix a trencar els temps i espais uniformes de la institució a favor d'espais i temps diferents, segons els plantejaments de treball i oci dels subjectes.

L'espai tendeix a ser una configuració de llocs diversos — específics i polivalents, als quals els subjectes concorren per resoldre els seus encàrrecs o atendre els seus interessos. Aquesta mena d'«ambients montessorians» alliberen l'educador de la fatigosa tasca disciplinària donant-li la possibilitat d'una atenció particularitzada.

En síntesi, la metodologia ha de procurar llançar i relançar l'activitat del propi subjecte, garantint el procés de transmissió dels recursos (culturals, tècnics, de socialització,...) que el social ampli requereix.

A continuació es presenta una aproximació al dcw corresponent a un primer nivell de concreció, com a punt de partida per a la formalització de l'educació social amb adolescents entre 12 i 16/18 anys.

2. Proposta per a un primer nivell de concreció per al treball social educatiu amb adolescents de 12 a 16/18 anys ³

Un Disseny Curricular de Base és un instrument tècnic imprescindible per orientar i organitzar la pràctica educativa, així com per garantir certs mínims de justícia social per a tots els ciutadans.

La responsabilitat de l'existència d'aquell Document Base respon, en diferents nivells i graus de responsabilitat, a les distintes instàncies institucionals i tècniques que intervenen en l'Educació Social: Govern Central, Governes Autònoms, Administracions territorials, Universitats, Col·lectiu professional i, en alguna mesura, a tots els ciutadans.

La present proposta busca animar les institucions, administracions, professionals, etc. a continuar amb la tasca d'estructuració del DCB en educació social així com a aportar certs elements referencials per al treball social educatiu en centres oberts, pel que fa a la franja d'edat considerada: adolescents entre 12 i 16/18 anys.

S'han pres com a punt de partida les cinc àrees ja esmentades:

1. Llenguatge i comunicació.
2. Subjecte social i entorn.
3. Tecnologia.
4. Art i cultura.
5. Jocs i esports.

És cert que les dues primeres es diferencien a efectes didàctics, ja que són de caràcter transversal. No obstant això, i als efectes de ponderar la seva importància en el treball social educatiu, es plantegen com a àrees específiques.

Tal com dèiem, un tema molt car a l'educació social especialitzada ha estat, sens dubte, el dels «hàbits». Precisament, posat que no hi ha un hàbit que no sigui costum social (pauta cultural), han de ser treballats en els contextos on dits costums o pautes prenen significació, i no com a àrea en si. Cada àrea considerarà tant l'adquisició de pautes culturals de relació social com l'adquisició de continguts culturals d'enriquiment particular. Quant a les qüestions pròpies de la intimitat del subjecte, com per exemple els seus

(3) Extret de l'article de NUÑEZ, V.- PLANAS, T.: «Una proposta de treball en educació social especialitzada» (1995: en premsa).

afectes, no són una àrea de treball educatiu, encara que l'afecte sigui present... Això ha estat ja tema d'altres treballs (vegeu bibliografia), de manera que no ens estendrem sobre el particular.

Queda oberta la possibilitat d'adequació de la present proposta a un segon nivell de concreció, segons l'àmbit en què els educadors socials treballin amb aquesta franja poblacional; queda oberta també a un tercer nivell de concreció tenint en compte el Projecte Educatiu de Centre i la població específica que atén.

2.1. Àrea de llenguatge i comunicació

- Introducció

Hi ha diferents definicions de llenguatge: com a condició humana, com a funció social, com a mitjà de comunicació, etc. Definicions que donen compte de les diverses posicions teòriques. Aquí interessa subratllar que l'accés al llenguatge és l'accés al món simbòlic, això és, a l'ordre de la cultura que ens pre-existeix i que els «altres» ens transmeten. El llenguatge és, doncs, vincle social.

Un filòsof que s'ocupà del tema del llenguatge, Ludwig Wittgenstein, aporta una categoria, «jocs de llenguatge», que ofereix elements interessants en relació a la qüestió que ens ocupa. Assenyala Wittgenstein que el més primari en el llenguatge no és la significació sinó l'ús. Per entendre un llenguatge s'ha de comprendre com funciona. El llenguatge pot donar lloc a diversos «jocs»: entendre una paraula en un llenguatge no és comprendre la seva significació, sinó saber com funciona, o com s'usa, dins de cada «joc».

El llenguatge no és per a Wittgenstein una trama de significacions independents de la vida d'aquells que l'usen, sinó una trama d'activitats regides per regles (les «regles del joc»). És per això que parlar un llenguatge és part d'una activitat, d'una forma de vida.

Els continguts a plantejar en aquesta àrea estaran dirigits a millorar les possibilitats de vinculació social i de conceptualització, atenent diferents tipus de necessitats i de situacions del subjecte. Apunta al domini de les regles dels sistemes normatius de la llengua a partir de la seva funció social, és a dir, a partir de l'ús en diferents «jocs» o situacions socials.

- Objectius

1. Comprendre els diferents tipus de missatges segons les situacions en què es produeixen.

2. Expressar-se amb coherència, correcció idiomàtica i propietat expressiva.

3. Respectar les opinions alienes, mantenint una actitud tolerant.
4. Argumentar de manera lògica, observar, analitzar i sintetitzar amb correcció.
5. Concentrar-se en la realització de les tasques i en la recerca de solucions als problemes que es vagin presentant.
6. Mantenir una actitud flexible que permeti canviar el punt de vista en l'enfocament d'una situació.
7. Utilitzar la llengua oral i escrita com a vincle social: realització d'aprenentatges, anàlisi de la realitat social, expressió de successos possibles o imaginaris, regulació de l'activitat pròpia i aliena.
8. Beneficiar-se i gaudir de la lectura, escriptura i comunicació oral com a forma de vincle social i d'enriquiment personal.

2.2. Àrea de subjecte social i entorn

- Introducció

Aquesta àrea té, a l'igual que l'anteriorment presentada, una certa transversalitat en el treball social educatiu. Tanmateix, als efectes de ponderar la seva importància en aquest camp i tal com assenyalàvem anteriorment, se l'ha considerat una àrea específica.

Si entenem l'educació social com a pràctica que tendeix a dotar els subjectes de l'educació d'autonomia i responsabilitat social, aquesta àrea esdevé prioritària. Cal clarificar els seus objectius per delimitar l'abast (possibilitats i límits) de la socialització. Hem de recordar que el procés de concreció curricular, en el tercer nivell, portarà l'educador a plantejar l'avaluació particular de cada subjecte.

L'àrea aquí considerada apunta al fet que el subjecte de l'educació reconegui quina és la seva posició davant del social, quines són les exigències que el social li planteja i quina és la seva disposició per treballar en l'adquisició d'elements culturals de valor social. Es tracta de vehicular una certa promoció social, en el sentit d'habilitar els subjectes per a l'accés i la circulació a circuits socials normalitzats. Però, en qüestions de socialització, el treball educatiu no només haurà de tenir en compte les necessitats del subjecte, sinó promoure de la seva part la formulació de demandes, és a dir, que el propi subjecte busqui i treballi en allò que sigui del seu interès.

L'educació social busca suscitar en el subjecte nous posicionaments en les institucions socials a les quals pertany, així com ampliar les seves vinculacions en nous circuits.

- Objectius

1. Identificar i apreciar críticament les característiques de la comunitat a la qual es pertany, coneixent els seus projectes, valors i problemes, així com coneixent els drets i els deures socials i individuals.

2. Apreciar els Drets Humans, els drets i deures del ciutadà i les llibertats polítiques com un assoliment de la humanitat.

3. Acceptar l'establiment de normes i pautes com a necessàries per a la regulació de la convivència humana.

4. Identificar i apreciar el patrimoni cultural, artístic, natural i històric, considerant la importància d'assumir responsabilitats en la seva conservació i millora, apreciant-lo en la seva funció social i d'ús i enriquiment personal.

5. Apreciar l'establiment de pactes i negociacions com a forma de resolució de diferències o conflictes.

6. Abordar la resolució de problemes que planteja la vida social utilitzant diferents fonts i mitjans d'informació.

7. Abordar les situacions que es plantegen en les dinàmiques institucionals (família, escola, grup d'amics,...) reconeixent les regles de joc.

2.3. Àrea de tecnologia

- Introducció

Els continguts d'aquesta àrea pretenen possibilitar una actitud receptiva vers el treball manual, tècnic i informàtic. Pretén dotar de capacitats i hàbits de treball, d'ampliar el bagatge per augmentar les possibilitats d'elecció i proveir de recursos per a l'adaptació a situacions noves.

Aquesta àrea aportarà continguts en el domini dels procediments de resolució de problemes, desenvolupant capacitats complexes mitjançant l'articulació de coneixements específics i procediments generals. Incrementa la funcionalitat dels sabers adquirits en permetre posar en pràctica decisions tenint en compte les possibilitats i les limitacions de situacions específiques.

L'activitat tecnològica es caracteritza per un procés de resolució de problemes que va des de la identificació i anàlisi d'un problema, la recerca d'informacions pertinents i el disseny de solucions possibles, fins a la construcció i/o utilització d'un objecte, màquina o sistema capaç de resoldre dit problema.

Els continguts d'aquesta àrea es seleccionaran tenint en compte el seu valor en el social ampli i amb criteris flexibles, per incorporar els canvis que redefeixen permanentment el valor i l'actualitat dels sabers.

- Objectius

1. Abordar de manera autònoma i creativa problemes tecnològics senzills relacionats amb els interessos del subjectes, aplicant la metodologia general pròpia del procés de resolució de problemes en l'àmbit de la tecnologia.

2. Planificar i portar a terme projectes tecnològics senzills, anticipant els recursos humans i materials necessaris per a la seva realització, aplicant les tècniques elementals de documentació i gestió, aplicant coneixements i habilitats adquirits en altres àrees, mostrant una actitud flexible davant d'obstacles i imprevistos i buscant un cert equilibri entre l'estètica i la funcionalitat.

3. Expressar i comunicar les solucions adoptades en el transcurs de la realització dels projectes, així com explorar els seus abasts i viabilitat, utilitzant recursos gràfics, signes i vocabulari tècnic pertinent.

4. Mantenir una actitud d'indagació i curiositat cap als elements i problemes tecnològics de l'entorn, valorant els aspectes positius i negatius de l'aplicació de la ciència i la tecnologia en la qualitat de vida i la seva influència en els valors culturals vigents.

5. Valorar la importància del treball en equip per a la planificació i realització de projectes tecnològics, prenent consciència de la multiplicitat i diversitat de perspectives i sabers que això requereix.

6. Analitzar i valorar críticament l'impacte del desenvolupament científic i tecnològic en la configuració del mercat de treball, així com en l'ús del temps lliure i les activitats d'oci.

7. Accedir als recursos de l'entorn social ampli que permetin ampliar els sabers tecnològics i posar en pràctica els ja adquirits.

2.4. Àrea d'art i cultura

- Introducció

La cultura mostra diversos camins possibles per tractar d'alleugerir el malestar propi de la condició humana. L'art és un d'ells. Les diferents cultures ensenyen que hi ha diferents maneres d'ordenar (crear, recrear) «món», d'atorgar sentits a la vida, de produir, d'actuar socialment ...

Cada cultura és un marc (que realitza una certa homogeneïtzació d'aquells que participen d'ella) dins del qual és possible l'articulació de certes diferències. Aquest és un tema fonamental en educació social: com treballar per possibilitar que cada subjecte pugui processar i sostenir les seves particularitats, articulant-les a les exigències culturals d'època i sent, a la vegada, tolerant amb les diferències: que no recorri al menyspreu d'allò que no entén.

L'interès de plantejar aquesta àrea es fa evident a partir de les necessitats de, en primer lloc, desenvolupar en els subjectes capacitats d'expressió, anàlisi, crítica i respecte de les imatges i manifestacions artístiques i culturals de la societat a la qual pertanyen; en segon lloc, atorgar a la informació visual la importància que ha adquirit en els darrers temps. Es tracta, en aquest darrer cas, de saber rebre la informació, saber discriminar-la i saber fer ús d'ella, així com també arribar a produir-la (des dels grafitis fins als *fanzines*, des del llibre als anuncis televisius,...).

La informatització dels circuits socials i econòmics planteja també nous desafiaments a la cultura i, per tant, a l'educació. Així doncs, l'educació social, en l'àrea d'art i cultura, ha de fer els subjectes capaços d'assimilar l'entorn cultural i artístic en què viuen, des d'una posició reflexiva i crítica que els habilitarà, al seu torn, per a un futur que, molt probablement, no serà aliè als efectes de la globalització de l'economia i de la navegació per xarxes informàtiques.

- Objectius

1. Expressar-se amb capacitat creativa amb els mitjans tècnics, instruments i sistemes de representació visual i plàstica d'ús més freqüent en l'entorn social ampli.

2. Respectar i apreciar tot tipus d'art, ja sigui del propi marc cultural o d'altres.

3. Respectar i valorar críticament els aspectes culturals tradicionals i els més freqüents del propi marc cultural.

4. Interessar-se per participar en les activitats artístiques i culturals que es realitzin en l'entorn social amb una actitud oberta i receptiva.

5. Valorar l'enriquiment personal que representen les aportacions dels altres.

6. Valorar la importància del llenguatge audiovisual i plàstic com a mitjà per canalitzar l'expressió de sentiments i idees. Contacte amb els diversos suports materials del patrimoni cultural: materials escrits, suports informàtics, pintures, escultures,...

2.5. Àrea de jocs i esports

- Introducció

En termes generals, es pot dir que el joc és un dels grans temes postergats en educació social, no així l'esport. Insistirem, per tant, aquí, en la importància del primer. Es tracta d'un espai que no només permet que els subjectes «s'ho passin bé», sinó que es constitueix com a espai per a la simbolització : vet aquí el seu interès.

La conceptualització és una presa de distància respecte al cos; permet preparar el fer, substituir-lo, expressar allò no fet. Aquest és el procés de normalització social. El problema rau en com es planteja i, en el nostre cas, com l'educació social es proposa com un espai per a l'elaboració de les problemàtiques que el procés de socialització planteja al subjecte.

El joc i l'esport es postulen com una àrea per a propiciar aquest treball. El joc és:

«una acció o ocupació lliure, que es desenvolupa dins d'uns límits temporals i espacials determinats, segons regles absolutament obligatòries, encara que lliurement acceptades, acció que té una fi en si mateixa i va acompanyada d'un sentiment de tensió i alegria i de la consciència de «ser d'una altra manera» que en la vida corrent» (Huizinga; 1984: 43-44).

El passatge del joc «lliure» al joc dirigit (pre-esportiu) i a l'esport, respon a moments diferents en el procés de socialització del subjecte. En la primera infantesa, el primer no pot ser substituït per cap dels altres dos.

A partir dels 12 anys el púber sol abandonar les formes «espontànies» del joc per continuar amb les seves modalitats més estructurades, pre-esportives i esportives. Aquestes són sempre un rept: en algunes preval la prova de força i de rapidesa (com per exemple, les curses, el patinatge, etc.) ; altres es desenvolupen com sistema organitzat de regles. El que importa com a funció cultural de l'esport, és el trànsit de la diversió momentània a una organització estructurada, estable (campionats, clubs, ...), on el sistema de regles es legitima i estandarditza.

L'expressió corporal i el teatre són altres maneres de treball corporal i gestual que amplien les possibilitats expressives, de comunicació i creativitat.

En l'actualitat, el joc s'amplia cap a la franja de l'adolescència en dues modalitats: els anomenats «jocs de rol» i els emergents en l'aplicació de les noves tecnologies.

Totes les modalitats són d'interès per al treball de socialització, seran prioritàries unes o altres segons les particularitats dels subjectes atesos.

- Objectius

1. Participar, amb independència del nivell de destresa assolit, en activitats lúdiques i esportives, mostrant una actitud de cooperació i respecte.

2. Apreciar la riquesa expressiva en els moviments i en qualsevol manifestació cultural basada en la destresa motriu.

3. Adaptar, variar, compondre i improvisar patrons, habilitats i destreses expressives del gest i del moviment.

4. Manifestar actituds d'autoexigència i superació davant les activitats esportives i lúdiques, ja siguin de tipus competitiu o de participació activa.

5. Valorar els aspectes positius de la pràctica d'activitats físiques (tant de caràcter esportiu com lúdic), pel que fa a la millora de la qualitat de vida en els diferents aspectes.

6. Valorar els aspectes relacionals que tenen les diferents activitats i, en particular, els esports i jocs que vinculen el subjecte amb l'entorn immediat i amb el social ampli.

7. Participar en activitats lúdiques relacionades amb les noves tecnologies, valorant les mateixes.

Referències bibliogràfiques

- AA.VV.: «El malentendido en educación», a *Tramas. Subjetividad y procesos sociales. Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*. México, 1990.
- AICHHORN, A.: *Juventud descarriada*. Madrid: Mnez. de Murguía, 1956.
- ALBA, A. DE: *Currículum: crisis, mito, perspectivas*. México: Universidad Autónoma de México, 1994.
- ANTÚNEZ, S.: *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó, 1987.
- BACHELARD, G.: *Epistemología*. Barcelona: Anagrama, 1973.
- BALANDIER, G.: *El desorden. La teoría del caos y las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- BASTIDE, R. i altres: *Sentidos y usos del término estructura en las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

- BASTIDE, R. i altres: *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- BAUDRILLARD, J.: *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Avila, 1993.
- BERNFELD, S.: *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral, 1973.
- BOCHENSKI, J.: *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Herder, 1979.
- COLL, C.: *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós, 1987.
- D'ESPAGNAT, B.: *En busca de lo real*. Madrid: Alianza, 1983.
- DEWEY, J.: *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 1964.
- DEWEY, J.: *Las teorías de la Educación*. Madrid: La Lectura, sense data.
- DÍAZ BARRIGA, A.: *Didáctica y currículum*. México: Nuevamar, 1986.
- DUBET, F.; WIEVIORDKA, M. (Dir.): *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy: Fayard, 1995.
- DURKHEIM, E.: *Educación y Sociología*. Barcelona: Península, 1975.
- EHEVARRIA, J.: *Introducción a la Metodología de la Ciencia*. Barcelona: Barcanova, 1989.
- ELÍAS, N.: *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- ELÍAS, N. - DUNNING, E.: *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE, 1992.
- ESCOLANO, A. I ALTRES: *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, 1978.
- FEYERABEND, P.: *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos, 1984.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta Agostini, 1985.
- FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1980.
- FRIGERIO, G. I ALTRES: *Las instituciones educativas, cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1992.
- FRIGERIO, G. I ALTRES (comp.): *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.
- GELPI, E.: «La educación permanente en el mundo actual», a *El Correo de la Unesco*. Madrid, agost 1983.
- GORRIS, J.: *El juguete y el juego*. Barcelona: Avance, 1977.
- GREIMAS, A.; COURTES, J.: *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1990.
- GRUPO CRONOS: *Enseñar la ciudad. Didáctica de la geografía urbana*. Madrid: De la Torre, 1987.
- HERBART, J.: *Curso de Pedagogía*. Madrid: Humanitas, 1983.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 1984.
- KANT, E.: *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1983.
- KANT, E.: *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. México: Porrúa, 1986.
- KUHN, T.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE, 1971.

- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B.: *El cuerpo y el inconsciente en Educación y en terapia*. Barcelona: Científico-médica, 1980.
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. Madrid.
- LUZURIAGA, L.: *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1966.
- LUZURIAGA, L.: *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- LUZURIAGA, L.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1981.
- MARÍN, R.; PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED, 1984.
- MARÍN, R.: *La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y prospectiva*. Madrid: ICE / UNED, 1986.
- MARTÍNEZ MUT, B. i altres: *Educación compensatoria*. Madrid: Santillana/Aula XXI, 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diseño curricular de base*. Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base*. Madrid, 1989.
- MOSTERIN, J.: *Conceptos y teorías de la ciencia*. Madrid: Alianza, 1987.
- NASSIF, R.: *Pedagogía General*. Madrid: Cincel, 1987.
- NATORP, P.: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura, 1913.
- NÚÑEZ, V.: *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU, 1990.
- NÚÑEZ, V.: «El educador especializado», a SÁEZ CARRERA, J. (Coord.): *El educador social*. Universidad de Murcia, 1993, pp. 125-142.
- PEIRONE, M.: *Educatore e territorio. La «costruzione» del distretto di base*. Torino: Gruppo Abele, 1984.
- PETRUS, A.: «Control y Pedagogía Social» a *Poder y Control*, núm. 1, 1988.
- POPKEWITZ, T.: «Paradigms en educational science: different meaning and purpose to theory», a *Boston University Journal of Education*, Boston, vol. 102, 1980.
- POPKEWITZ, T.: *Paradigms and ideology in educational research*. New York: The Falmer Press, 1984.
- PRIMER CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL. Múrcia, 1995. Documents de treball.
- QUINTANA CABANAS, J.: *Pedagogía Social*. Madrid: Diykinson, 1984.
- QUINTANA CABANAS, J.: *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea, 1994.
- SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.): *El educador social*. Universidad de Murcia, 1993.
- SAINZ, F.: «El plan Dalton», a LUZURIAGA, L.: *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada, 1966.

- SANVICENS, A.: «Sociología de la educación y Pedagogía Social», a AA.VV.: *Textos de Pedagogía*. Barcelona: PPU, 1985.
- THOM, R.: «El mito del método experimental», a «El País». 9-1-1986.
- THOM, R. I ALTRES: *La philosophie des Sciences aujourd'hui*. París: Académie des Sciences, Gauthier-Villards, 1986b.
- TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea, 1988.
- TITONE, R.: *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp, 1968.
- TIZIO, H.: «Sigmund Freud o el límite de la educación», a *Perspectivas Pedagógicas*., núm. 55-56, vol. XV, any XXVIII.
- WEBER, M.: *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península, 1969.
- WEBER, M.: *La acción social. Ensayos metodológicos*. Barcelona: Península, 1984.
- WITTGENSTEIN, L.: *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa. 1988.

Paraules clau

Educació social

Treball social

Centre socioeducatiu

Disseny curricular

Programació curricular

Interès

Dificultats d'aprenentatge

Abstracts

El artículo analiza las posibilidades de realizar trabajo educativo con que cuentan los Centros Abiertos -en tanto instituciones de la red de atención primaria o generalista de Servicios Sociales- con sujetos de entre 3/4 y 16/18 años, con dificultades de socialización normalizada. Se trata de promover en los niños y adolescentes intereses culturales y sociales y vías de realización socialmente aceptadas. El estudio presenta una propuesta de áreas curriculares de educación social, a modo de primer nivel de concreción, para la franja de edad comprendida entre los 12 y los 16/18 años.

L'article analyse les possibilités des centres ouverts - tant des organismes du réseau de soins primaires ou généraliste des services sociaux - d'effectuer le travail éducatif avec des sujets entre 3 et 4 ans et 16 et 18 ans, ayant des difficultés de socialisation normale. Il s'agit de promouvoir chez les enfants et adolescents des intérêts culturels et sociaux ainsi que des voies de réalisation socialement acceptées. L'étude présente une proposition de domaines d'étude à inscrire au programme d'éducation sociale, à mettre en place dans une première étape, à l'intention de la tranche d'âge comprise entre 12 et 16-18 ans.

The article analyses the opportunities for educational work available to the Open Centres —as institutions in the primary or general care network of the Social Services— with subjects between 3 and 4 and 16 and 18 years old with difficulties of normal socialisation. The idea is to promote social and cultural interests and socially accepted ways of self-realisation in children and adolescents. The study presents a proposal for areas of the social education curriculum, in the shape of a first level of realisation, for the 12 to 16/18 age band.