

Sectors i àmbits d'intervenció de l'Educació Social. Aproximació conceptual

Miquel Gómez*

En aquest article desenvolupem una aproximació als sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Pensem, però, que és bo que, en primer lloc, intentem definir què és el que entenem per educació social i pedagogia social.

La relació entre educació social i pedagogia social és clara i unívoca, i tots els autors que han escrit sobre aquest tema afirmen que la primera constitueix l'objecte d'estudi de la segona. Així, mentre que la pedagogia social pertany a l'ordre de la teoria pedagògica i esdevé una disciplina científica i acadèmica, l'educació social pertany a l'ordre de la pràctica i de l'acció, i esdevé un camp d'intervenció educativa. En aquest sentit, és possible considerar que existeix una analogia entre la relació que s'estableix entre aquests dos conceptes i la relació que existeix entre l'educació i la pedagogia (Sanvisens, 1984). Entenem, per tant, que la pedagogia social és una ciència de l'educació que té per objecte l'estudi d'una dimensió específica de l'univers educatiu: l'educació social. Cal, però, advertir que no existeix una única accepció d'educació social, sinó que aquest és un concepte polisèmic que permet formes diferents d'interpretació. Per tant, si d'un mateix objecte científic existeixen diverses accepcions, també són diverses les formes d'entendre la definició de la ciència que estudia aquest objecte. Conseqüentment, les diverses maneres d'entendre l'educació social donaran lloc a diverses maneres d'entendre la pedagogia social.

No és la nostra intenció, ja que ens allunyaria de l'objectiu inicial de l'article que presentem, revisar les aportacions plurals, i no sempre convergents, que existeixen al voltant dels conceptes d'educació social i de pedagogia social, si bé és possible afirmar que, a partir de les aportacions

* Miquel Gómez és professor del Dept. de THE de la Universitat de Barcelona i membre del Grup de Recerca en Educació Social - Necessitats emergents i Tecnologies. Ha participat en diversos projectes de recerca associats amb els camps de l'educació social i l'avaluació de serveis i programes socials. És autor de diversos articles i publicacions sobre els àmbits de l'acció socioeducativa, bo i destacant-ne el llibre recentment publicat: *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.

Adreça professional: Dept. THE. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: mgomez@d5.ub.es

de Josep M. Quintana (1988), totes consideren que l'objectiu principal d'ambdues és facilitar el desenvolupament de la socialització dels subjectes per tal d'aconseguir-ne la plena integració i articulació socials, encara que des de dues perspectives diferents segons quins siguin els subjectes als que es dirigeix: una perspectiva restringida, que es focalitza en les persones i en els grups amb dificultat social i una perspectiva àmplia, que se centra en qualsevol persona o grup, independentment de si presenta o no necessitats sociopersonals específiques.

A continuació desenvolupem una visió que integra les dues accepcions esmentades abans, ja que pensem que l'educació social no és únicament una d'aquestes dues perspectives, sinó que incorpora i engloba ambdues alhora. Des d'aquesta posició integradora volem destacar les aportacions de Violeta Núñez (1990) i de Jaume Trilla (1996). La professora Núñez afirma que l'educació social és l'acció educativa que té lloc en espais no escolars amb l'objectiu de facilitar la circulació social dels subjectes i dels grups, tant dels que es troben en situació de dificultat social com dels que no s'hi troben i que presenten processos de socialització normalitzats. Per la seva part, el professor Trilla, en un interessant article publicat en el número 15 d'aquesta revista, estableix diverses accepcions d'educació social en funció de tres criteris de demarcació: un *criteri psicològic* (que restringeix els processos de l'educació social al desenvolupament de la sociabilitat dels subjectes), un *criteri sociològic* (que en restringeix l'acció als subjectes i als grups en situació de conflicte social) i un *criteri pedagògic* (que en restringeix l'acció als espais educatius no escolars). De cadascun d'aquests tres criteris de demarcació es deriva una definició essencialista, encara que cap no s'ajusta plenament a allò que entenem per educació social (bé sigui perquè representa una visió excessivament restrictiva, bé sigui pel contrari), mentre que de la combinació d'aquests criteris es deriven altres accepcions, de caràcter precís o borrós, que tot i no ser tampoc exactes sí que s'ajusten més al seu concepte, entre les quals destacà la que Trilla (1996: 55) denomina *accepció intermèdia*: «... sembla que la que millor pot descriure l'«aire de família» de la pedagogia social és la que etiquetàvem com a (F) [l'accepció intermèdia] (...) l'abast referencial de la mateixa estaria format per tots aquells processos educatius que comparteixen, com a mínim, dos dels tres següents atributs: 1. S'adrecen específicament al desenvolupament de la sociabilitat dels subjectes; 2. Tenen com a destinataris específics a individus o col·lectius en situació de conflicte social; 3. Es realitzen en contexts o per mitjans educatius no formals».

Un cop fetes les reflexions anteriors, definirem què és per a nosaltres l'educació social: els processos i dinàmiques educatives que possibiliten i faciliten el desenvolupament òptim dels processos de socialització, tant des d'una *perspectiva inespecífica*, aquells processos aquelles dinàmiques socioeducatives que presenten caràcter inespecífic i indiferenciat i que afecten qualsevol persona en qualsevol espai socioeducatiu, com des

d'una *perspectiva específica*, aquells processos i aquelles dinàmiques socioeducatives que presenten caràcter específic i diferenciat, que tenen lloc principalment dintre de la modalitat de l'educació no formal i que afecten principalment, però no exclusivament, les persones que presenten necessitats particulars pel que fa als seus processos d'integració social.

Una vegada hem definit el concepte d'educació social que nosaltres utilitzarem al llarg de tot el treball, ens centrarem en el tema que dóna títol a l'article que presentem: els sectors i els àmbits d'intervenció de l'educació social. En primer lloc, descriurem diverses variables interdependents (el grup d'edat, l'existència de necessitats singulars i la posició institucional) que configuren els sectors d'intervenció i les àrees institucionals de l'educació social, i en remarcarem el caràcter complementari i els punts d'intersecció existents. A continuació, desenvoluparem els àmbits específics d'intervenció de l'educació social (animació sociocultural, educació social especialitzada, educació de persones adultes, formació laboral) que presenten caràcter transversal, ja que afecten a diversos grups d'edat, diferents necessitats o problemàtiques singulars i ho fan des de perspectives institucionals plurals. Finalment, apuntarem algunes reflexions al voltant de nous espais de l'educació social que poden prendre embranzida i singularitat al llarg de les primeres dècades del nou mil·lenni.

1. Sectors d'intervenció i àrees institucionals de l'educació social: variables que hi intervenen

Hi ha tres variables interdependents que configuren els sectors d'intervenció i les àrees institucionals de l'educació social:¹ el *grup d'edat*, l'*existència de col·lectius amb necessitats singulars* i la *posició institucional*. Es produeix una intersecció entre les dues primeres variables, que dóna lloc als sectors d'intervenció, els quals són diversos i plurals en funció de les distintes combinatòries possibles. La tercera variable defineix l'àrea institucional, i s'afegeix a les dues anteriors pel que fa al joc combinatori assenyalat.

En relació amb la primera d'aquestes variables, el grup d'edat, s'acostuma a distingir entre quatre col·lectius: els infants i adolescents (0-18

(1) Cal advertir que la terminologia utilitzada (sectors i subsectors d'intervenció, àrees institucionals, àmbits específics d'intervenció, etc.) és arbitrària, i és possible trobar publicacions on s'utilitzi una altra terminologia. Ara bé, independentment dels termes utilitzats, els continguts conceptuals són sempre similars.

anys), els joves (18-25 anys), les persones adultes (25-65 anys) i la gent gran (més de 65 anys), si bé els intervals d'edat assenyalats sols tenen un caràcter indicatiu i expressen possibles punts de trencament d'un a un altre grup. Cadascun d'aquests grups d'edat presenta unes característiques i unes necessitats específiques associades a la seva fase evolutiva particular, i és necessari adaptar l'acció socioeducativa a aquestes diverses característiques i necessitats.

Ara bé, s'ha de tenir present que el grup d'edat no és l'única variable que condiona la intervenció socioeducativa.² Les persones i els col·lectius presenten característiques i necessitats associades a l'edat, però existeixen altres característiques que no depenen de l'edat, sinó de factors socials, econòmics, culturals, de gènere o de trajectòria vital. Per tant, cal tenir present que els grups d'edat no són homogenis, sinó heterogenis, i amb una gran diversitat i pluralitat interna. Aquesta és la segona forma d'entendre els sectors d'intervenció de l'educació social: en funció de les necessitats o de les problemàtiques singulars que afecten una persona o un col·lectiu.

Des d'aquesta perspectiva és possible parlar de diversos sectors amb necessitats singulars, com ara la pobresa i la marginació o l'exclusió social, les drogodependències, les disminucions de qualsevol tipus, les minories ètniques i culturals, les famílies desestructurades o amb greus problemes relacionals, les situacions de precarietat econòmica i/o laboral, els maltractaments de qualsevol tipus, etc. Cal observar que, en un mateix grup d'edat, hi ha persones o col·lectius que presenten una o diverses d'aquestes situacions específiques, i que qualsevol d'aquestes situacions pot afectar persones de tots els grups d'edat.³

Entenem que existeix una diferència important entre els grups d'edat i les necessitats singulars, ja que, mentre que els grups d'edat tenen caràcter exclouent, les necessitats o problemàtiques singulars tenen caràcter complementari: una mateixa persona pertany a un únic grup d'edat, però pot presentar cap, una o diverses necessitats singulars.

(2) Així, dintre d'un mateix grup d'edat existeixen moltes situacions socio personals: no tots els vells, com tampoc no tots els infants o totes les persones adultes, són iguals ni presenten les mateixes característiques o necessitats.

(3) Per exemple, tot i que la infància, com a grup d'edat, presenta unes característiques i unes necessitats pròpies, no és un grup homogeni, i existeixen infants que presenten necessitats o problemàtiques particulars i específiques que singularitzen la seva realitat sociopersonal. Hi ha infants sotmesos a maltractaments, d'altres que no tenen garantides les seves necessitats bàsiques de subsistència, d'altres que poden presentar algun tipus de disminució, d'altres que pertanyen a una minoria ètnica o cultural, etc. Aquestes possibles situacions singulars no tenen caràcter exclouent, sinó complementari: són situacions que poden afegir-se les unes a les altres. Un mateix infant pot presentar una disminució, formar part d'una família amb problemes relacionals greus i estar sotmès a maltractaments; o pot no reunir cap d'aquestes característiques.

L'atenció als diversos grups d'edat i als diferents col·lectius que presenten necessitats singulars té lloc a partir de diverses *àrees d'organització institucional*: l'ensenyament, els serveis socials, la sanitat, la justícia, el lleure, etc. Cadascuna d'aquestes àrees institucionals determinarà la perspectiva de l'acció socioeducativa desenvolupada i l'orientació dels programes, serveis i recursos disponibles.

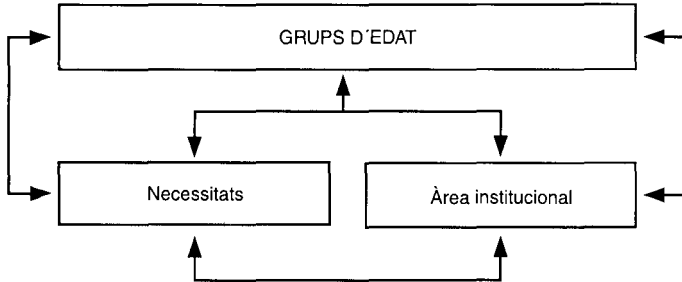


Fig. 1: Interrelació entre els sectors d'intervenció i les àrees institucionals de l'educació social

Mentre que les variables que determinen els sectors d'intervenció (el grup d'edat i l'existència de necessitats singulars) són elements clau pel que fa a la definició i la caracterització dels subjectes de l'educació social (especialment quant a les característiques, les necessitats, les aspiracions, les motivacions o els interessos d'aquests subjectes), l'àrea institucional ens condicionarà la perspectiva des de la qual ens hi apropem: tant dels recursos existents o disponibles, com dels objectius prioritaris; tant de la lògica de l'acció, com del marc normatiu i reglamentari. És a dir, l'edat i l'existència de necessitats singulars possibles ens perfila, encara que parcialment, quin és el subjecte de l'acció socioeducativa, mentre que l'àrea institucional ens indicarà quina és la lògica institucional dominant i des de la qual es concretarà l'acció socioeducativa.

Evidentment, és necessària una acció global que tingui present el subjecte en la seva integritat, però també és cert que la posició institucional limitarà aquest caràcter global de l'acció. Des de l'educació social s'han de pensar i desenvolupar accions socioeducatives que considerin la persona des de la seva integritat, però sense oblidar que tot sovint la posició institucional condicionarà aquesta acció. En aquest sentit, pensem que, a vegades, fins i tot pot ser convenient limitar l'acció socioeducativa a uns determinats aspectes de la vida o de la realitat del subjecte que són considerats prioritaris, sense que sigui necessari dissenyar accions integrals que pretenguin abastar tots els aspectes i les dimensions de la seva vida (*a més, aquestes accions presenten un risc de caràcter totalitzador, que*

pot ser contrari als principis de normalització i d'articulació del subjecte en la xarxa social). Entenem que és bo pensar en el subjecte com un tot, en la seva integritat i complexitat, però les accions socioeducatives han de perfilar-se en funció d'uns interessos i d'unes necessitats específiques i particulars.

2. Àmbits específics d'intervenció de l'educació social

Existeixen diverses formulacions, derivades de distintes accepcions epistemològiques i conceptuals, dels àmbits específics d'intervenció de l'educació social. Una de les primeres és l'elaborada pel professor Antoni Colom (1983) en l'article «La Pedagogía social como modelo de intervención socio-educativa». Segons aquest autor les àrees d'incidència de la pedagogia social, com a teoria de l'educació social, són les següents: l'educació especial, la pedagogia de la comunicació, la formació permanent, l'orientació i l'assessorament i l'educació compensatòria.⁴ El professor Millán Arroyo (1985) en l'article «¿Qué es la Pedagogía Social?», enumera un conjunt d'àmbits d'intervenció, entre els quals hi ha les situacions problemàtiques de la primera infància, l'educació d'adults, les situacions problemàtiques de la gent gran, els problemes socials i comunitaris associats al temps lliure, etc. Per la seva banda, el professor Martí Xavier March (1986) en el treball «Reflexiones sobre la Pedagogía Social.» apunta quatre àmbits de treball: l'educació informal, l'oci i el temps lliure, els serveis socials i l'educació permanent d'adults.

Un altre autor que es refereix als àmbits de l'educació social és el professor Josep M. Quintana (1986), que distingeix entre dues grans àrees d'actuació: *a)* la que està associada a un concepte ampli d'educació social (el que nosaltres avui dia entenem com la intervenció socioeducativa dirigida a afavorir el desenvolupament dels processos de socialització dels subjectes, independentment de la seva situació sociopersonal); *b)* la que està associada a un concepte restringit d'educació social (la intervenció socioeducativa dirigida a afavorir el desenvolupament dels processos de socialització d'aquells subjectes que presenten necessitats

(4) Hem d'assenyalar que, en fer referència a les primeres formulacions dels àmbits d'intervenció de l'educació social, utilitzem la terminologia que en aquell moment van fer servir els autors citats, independentment de si aquesta és adequada o no des de la perspectiva actual. Possiblement, avui dia, no utilitzaríem la mateixa terminologia i, possiblement, aquesta és indicativa i significativa d'un determinat període de la pedagogia social.

singulars). Des d'aquesta segona perspectiva, Quintana afirma que l'educació social considera els àmbits següents: l'atenció a la infància, a l'adolescència i a la joventut amb problemes, l'atenció a la família, l'atenció a la gent gran, l'atenció als discapacitats, la pedagogia hospitalària, la prevenció i el tractament de les drogodependències, la prevenció de la delinqüència juvenil i la reeducació dels subjectes dissocials, l'atenció a grups marginats, la promoció de la dona, l'educació d'adults i l'animació sociocultural.

Com es pot observar, aquestes primeres formulacions dels àmbits específics d'intervenció de l'educació social tenen caràcter descriptiu i acostumen a utilitzar uns criteris de classificació relacionats amb les variables a les quals hem fet referència anteriorment quan parlàvem dels sectors d'intervenció i de les àrees institucionals. A més, aquests criteris són utilitzats de manera indistinta: una mateixa classificació pot generar categories en funció de qualsevol de les variables, de manera que es crearà un cert desordre conceptual. Per exemple, una mateixa classificació pot identificar com a camps d'acció de l'educació social l'atenció a la infància (grup d'edat), l'atenció als discapacitats (necessitat singular), la pedagogia hospitalària (àrea institucional) o l'animació sociocultural (àmbit transversal que pot incloure qualsevol de les variables anteriors).

D'altra banda, entenem que són formulacions esbiaixades clarament en relació amb els subjectes i els col·lectius que presenten unes necessitats singulars, ja que tot sovint es fa referència a col·lectius amb problemes o en situacions problemàtiques. Per tant, hi ha una visió parcial de l'educació social, o, si més no, la formulació dels àmbits la presenta. No volem dir que únicament es faci referència a subjectes o a grups amb necessitats singulars, però sí que és possible afirmar que aquests subjectes presenten un pes específic notable.

Possiblement, una de les primeres formulacions dels àmbits específics d'intervenció de l'educació social, tal com avui dia els entenem, va ser la formulada a les *Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales* (VV. AA., 1988), que van estar organitzades pel Ministeri de Cultura, per la Generalitat de Catalunya, per l'Ajuntament de Barcelona, per la Universitat de Barcelona i per la Universitat Autònoma de Barcelona. En aquestes jornades es van debatre diversos temes relacionats amb l'educació social i es va arribar a la conclusió que els àmbits d'intervenció de l'educació social eren els següents: a) l'animació sociocultural i la pedagogia de l'oci, b) l'educació especialitzada, c) l'educació d'adults, i e) l'animació socioeconòmica i la formació ocupacional. Aquests quatre àmbits han estat acceptats per la majoria d'autors (entre altres Petrus, 1989; Sarramona i Úcar, 1989; Martínez Martín, 1993; Amorós *et al.*, 1994).

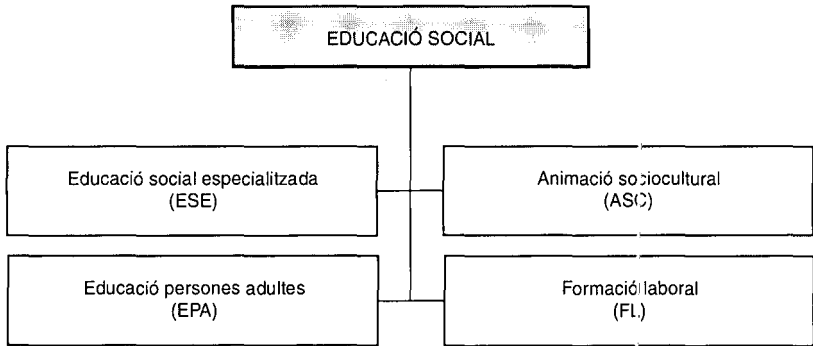


FIG. 2. Àmbits específics d'intervenció de l'educació social

D'una manera molt resumida podríem afirmar que l'*animació sociocultural* pretén afavorir el desenvolupament comunitari i la creació o l'enfortiment de les xarxes relacionals i associatives, i és l'àmbit que possiblement presenta una relació més directa amb l'accepció àmplia d'educació social: accions socioeducatives que pretenen afavorir el desenvolupament del procés de socialització de qualsevol subjecte, independentment de si aquest presenta o no presenta necessitats específiques o singulars. Per contra, l'*educació social especialitzada* es dirigeix a persones i grups que presenten necessitats socioeducatives singulars que afecten el desenvolupament de la seva socialització i en dificulten l'articulació social. Possiblement és l'àmbit que, en oposició a l'animació sociocultural, presenta una relació més intensa amb l'accepció restringida d'educació social.

L'*educació de persones adultes* vol facilitar el desenvolupament d'un seguit d'aprenentatges bàsics per a la correcta articulació del subjecte en el seu context d'època, per a la qual cosa és necessari el domini dels elements, amb valor de canvi significatiu, que configuren la realitat sociocultural, sempre des d'una perspectiva de desenvolupament integral de la persona que consideri aspectes diversos (com ara la lectoescriptura i els aprenentatges escolars bàsics, però també aspectes com ara l'alfabetització emocional, el lleure, el treball o l'articulació social). Tradicionalment, s'ha entès que l'educació de persones adultes pren en consideració quatre àrees: la formació bàsica compensatòria, la formació cívica, la formació per al desenvolupament personal i social i la formació per al món del treball.

Aquesta darrera àrea de l'educació de persones adultes constitueix el quart àmbit específic de l'educació social: la *formació laboral*. Aquest àmbit pretén facilitar els aprenentatges directament relacionats amb el món del treball des d'una perspectiva triple: la formació laboral inicial, que vol facilitar l'accés a una primera ocupació, la formació laboral dirigida a persones desocupades que volen integrar-se al mercat de treball i la formació

laboral dirigida a persones ocupades que pretenen millorar la seva qualificació i les seves condicions laborals. Sens dubte, l'educació social s'ha de centrar en els dos primers subàmbits de la formació laboral (facilitar l'accés a una primera ocupació o bé la integració o reintegració de persones desocupades), especialment pel que fa a la integració sociolaboral de persones o de grups amb necessitats o dificultats especials; mentre que el treball amb altres grups de població és inespecífic i compartit amb altres professions o àrees.

En relació amb els àmbits específics d'intervenció de l'educació social ens interessa destacar que aquests es poden associar amb els sectors i les àrees institucionals esmentats en l'apartat anterior. És a dir, un mateix àmbit es dirigeix a diversos grups d'edat, a necessitats específiques plurals i pot desenvolupar-se des de diferents àrees institucionals. Per tant, cadascun dels àmbits presenta una diversitat de subàmbits en funció dels grups de població, de les necessitats singulars i de les posicions institucionals. D'altra banda, cal interpretar aquests àmbits com a complementaris i amb punts d'intersecció. Hi ha característiques definitòries pròpies de cadascun dels àmbits, però també n'hi ha d'altres que són compartides. Per exemple, l'educació de persones adultes presenta notables punts de contacte amb la formació laboral i l'animació sociocultural (aquests dos àmbits darrers són dues de les àrees que, segons el Consell d'Europa, formen part de l'educació de persones adultes). Complementàriament, existeixen també punts de contacte entre l'educació social especialitzada i la formació laboral o l'educació de persones adultes (com es pot veure clarament en el cas del programa PIRMI de la Generalitat de Catalunya o dels programes contra la pobresa i l'exclusió social de la Unió Europea). Però aquests són tan sols alguns exemples, ja que la intersecció entre tots quatre àmbits és plural, diversa i dinàmica.

En aquest sentit, és possible que la figura reproduïda abans no sigui la més adequada, ja que representa els àmbits específics d'intervenció de l'educació social com realitats independents i sense punts d'intersecció i de contacte; una imatge allunyada de la realitat. Els àmbits específics d'intervenció són interdependents i presenten punts de contacte i d'intersecció, i constitueixen una realitat complexa i dinàmica, en què l'establiment de trets definitoris i característics presenta caràcter indefinit i imprecís. Les fronteres entre els àmbits específics d'intervenció no són clares, ni tampoc estan definides clarament, sinó que són més aviat difuses i plenes d'interseccions. S'ha de tenir present que els perfils dels àmbits sempre són aproximats i dinàmics, mai no són absoluts o definitius; hi ha uns espais fronterers amplis i plens de relacions i d'interseccions, la qual cosa no significa que existeixi poca sistematització teòrica sobre la seva realitat, sinó que reflecteix la seva complexitat i dinamisme.

Des d'aquest punt de vista, tal vegada seria millor representar els àmbits de la manera següent:

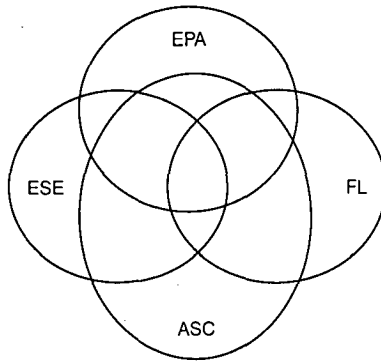


Fig. 3. Interseccions entre els àmbits específics d'intervenció de l'educació social

Les consideracions anteriors sobre les fronteres, de caràcter impre-cís i difús, que existeixen entre els àmbits específics d'intervenció de l'educació social ens permeten fer novament referència a l'article «L'«aire de família» de la pedagogia social» de Jaume Trilla (1995). Així, si tenim en compte els criteris de demarcació apuntats per aquest autor, observem que el criteri psicològic (desenvolupament de la sociabilitat) té caràcter definitori, essencial i transversal en tots els àmbits, mentre que els criteris sociològic (persones i grups en situació de conflicte social) i pedagògic (mitjans educatius no formals), no tenen aquest caràcter, sinó que tan sols els donen especificitat i els caracteritzen amb intensitat diferent.

Segons la nostra opinió, qualsevol dels àmbits específics d'intervenció de l'educació social tenen com una de les seves finalitats principals facilitar i afavorir el desenvolupament dels processos de socialització dels subjectes per tal d'aconseguir la seva integració i la seva articulació socials. Aquesta és una característica transversal i essencialista que és compartida per tots. Pel que fa a les característiques dels destinataris de la intervenció, pensem que aquest criteri defineix essencialment l'educació social especialitzada (que sí que es dirigeix de manera exclusiva a persones i a grups amb dificultat social), però no els altres àmbits, als quals tan sols en dóna especificitat: més en el cas de la formació laboral (ja que en justifica la inclusió dintre de l'educació social), poc respecte a l'educació de persones adultes i gens en el cas de l'animació sociocultural. Pel que fa als mitjans educatius no formals, entenem que aquest és un criteri transversal, tot i que no es refereix a la definició essencialista dels àmbits, sinó a la caracterització de la seva pràctica i desenvolupament professionals. És a dir, els àmbits específics d'intervenció de l'educació social estan constituïts bàsicament per espais d'acció professional, i aquesta professionalització

es relaciona amb la sistematització i l'especificitat de les accions. Per tant, és lògic que aquests àmbits, a l'estar professionalitzats, es relacionin amb intensitat variable amb l'educació no formal. Ara bé, aquest fet no significa que l'educació social hagi d'identificar-se únicament amb aquesta modalitat, ja que, per nosaltres, i tal com ho hem explicat en la nostra definició, l'educació social es relaciona amb qualsevol modalitat de l'univers educatiu (bé sigui per l'omnipresència dels mitjans informals, que sempre hi són presents, bé sigui per l'obertura progressiva cap al sistema escolar, tal com apuntarem en el darrer apartat d'aquest article).

Probablement, els àmbits específics d'intervenció es relacionen amb més intensitat amb la perspectiva específica que no pas amb la perspectiva inespecífica d'educació social, tot i que aquesta relació no s'ha d'entendre exclusivament des d'una òptica teòrica, sinó que també cal interpretar-la des de la pràctica educativa i des del desenvolupament professional dels àmbits. En aquest sentit, i d'acord amb les reflexions d'Alfons Martinell (1999), entenem que la configuració i l'evolució dels àmbits d'intervenció de l'educació social no obeeix tant a aspectes epistemològics i de reflexió acadèmica, com a aspectes relacionats amb les característiques de l'entorn sociocultural, polític i econòmic. En referència al que s'ha dit anteriorment, Martinell (1999: 56) escriu: «... els àmbits d'intervenció responen a un conjunt de factors o variables molt influenciades pel context social, polític i intel·lectual. (...) es configuren d'acord amb la realitat del seu entorn i en resposta als nous problemes socials que sorgeixen en la societat. (...) responen a unes certes convencions del mateix cos professional, l'Administració pública, els centres formatius i les dinàmiques del

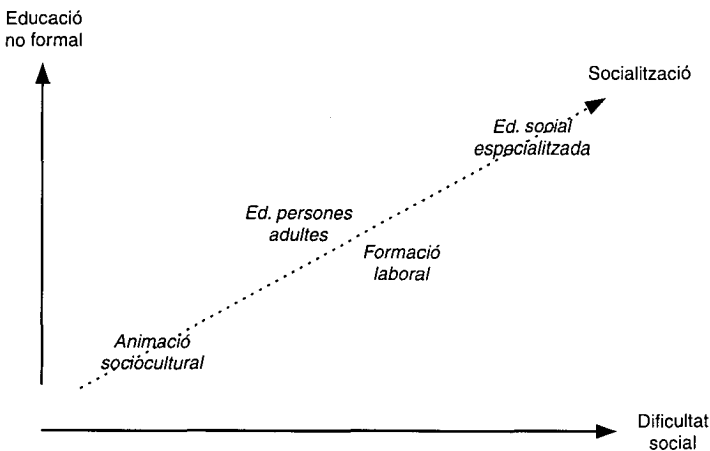


Fig. 4. Criteris de demarcació i àmbits específics d'intervenció de l'educació social

mercat de treball. Aquests acords venen reafirmats per l'evolució de la reflexió sobre les pròpies problemàtiques, com per l'evolució de les aportacions teóricoconceptuals de les disciplines relacionades amb el camp. Però fonamentalment per les estructures de poder que defineixen les polítiques socials, educatives i culturals d'acord amb els diferents actors socials».

Entenem que els pedagogs socials, com a teòrics i estudiosos de l'educació social, hem d'estar atents a l'evolució de les característiques i de les necessitats del nostre context sociocultural, ja que aquest és el que determina quins són els seus àmbits actuals i reals de desenvolupament, al mateix temps que ens indica quins espais socioeducatius emergents és possible d'explorar com a possibles nous àmbits d'intervenció de l'educació social.

3. El desenvolupament de possibles nous àmbits d'intervenció

Cal assenyalar que en l'apartat anterior hem apuntat aquells àmbits que estan socialment, professionalment i acadèmicament reconeguts, consolidats i en ple procés de desenvolupament i d'expansió, però no hem entrat en l'anàlisi de possibles nous àmbits emergents, si bé és cert que aquests no presenten consens dintre de les comunitats acadèmica i professional. Entre els possibles nous àmbits d'intervenció de l'educació social podem identificar, entre altres, els esports com a instrument de socialització,⁵ la intel·ligència emocional, els nous mitjans audiovisuals de comunicació, l'educació ambiental, o l'educació intercultural.

A continuació, esbossarem una primera reflexió sobre el paper de l'educació social en l'espai escolar, tant pel que fa a la socialització i l'alfabetització emocional, com pel que fa a les possibilitats d'acció socioeducativa que ha obert la reforma del sistema educatiu regat (especialment quant a l'ensenyament secundari obligatori).

La inclusió de l'educació social en el marc escolar és possible a partir de la seva accepció àmplia, entesa aquesta com a socialització dels subjectes, independentment de si aquests presenten o no necessitats singu-

(5) Un dels autors que més ha reflexionat sobre l'esport com a instrument formatiu i socialitzador és, sens dubte, el professor Antoni Petrus (1999), que afirma que l'esport, especialment en el seu vessant escolar, no únicament ha de ser un efectiu instrument de desenvolupament físic i corporal dels infants i dels joves, sinó que també ha de perseguir objectius relacionats amb la formació personal i social dels subjectes.

lars, però no des de l'accepció restringida, llevat de ser considerada com una variant, dintre del sistema educatiu formal, d'algun aspecte de qualsevol dels àmbits específics d'intervenció. Des de l'accepció àmplia, l'educació social s'associa amb el desenvolupament del procés de socialització de les persones i, sens dubte, l'escola és una agència de socialització secundària important i destacada; per tant, l'educació social pot facilitar el desenvolupament dels processos de socialització en el marc escolar. Des de l'accepció restringida, l'educació social es pot relacionar amb el sistema escolar, però sense donar lloc a un nou espai d'intervenció, sinó possibilitant la intervenció en el context escolar des de qualsevol dels àmbits específics, els quals s'han desenvolupat majoritàriament en la modalitat de l'educació no formal.

D'altra banda, és també necessari mantenir una actitud oberta davant nous possibles camps d'acció associats al procés actual de reforma del sistema educatiu reglat, especialment si tenim present que aquesta reforma reconeix de manera explícita les capacitats emocionals i socials com a elements curriculars destacats, alhora que reconeix també la diversitat de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat, i és, per tant, necessària l'adaptació i diversificació curriculars en funció d'aquesta pluralitat que presenta l'alumnat.⁶

Reconèixer les capacitats socials de l'alumnat com a element curricular ha permès desenvolupar temes transversals del currículum escolar com ara l'educació ambiental, l'educació viària, l'educació per a la salut, l'educació per al consum o l'educació per a la solidaritat i la cooperació, que presenten notables punts de contacte i de coincidència amb continguts de l'educació social. En l'article «La Socialización como forma de educación: Una propuesta en el contexto de la Reforma Educativa», dels professors Bárcena, Gil i Jover (1995: 184), podem llegir: «De acuerdo con este trasfondo, la reforma del sistema educativo español ha prestado una especial importancia al tratamiento pedagógico y curricular de las cuestiones relacionadas con la educación social, la educación cívica, la educación para los derechos humanos, la educación moral, etc., temas a los que se les ha conferido el carácter de «transversalidad», precisamente con el objeto de subrayar su importancia en todo el proceso educativo de los alumnos».

(6) El model de sistema educatiu defensat per la LOGSE és comprensiu i integrador, però obre també múltiples vies i possibilitats per atendre la diversitat. En aquest sentit, el professor César Coll (1999: 126) escriu: «Optar per un model d'ensenyament comprensiu no significa que tots els alumnes hagin de rebre exactament el mateix tipus de tractament educatiu i pedagògic. L'experiència suggereix més aviat el contrari: per tenir accés a les mateixes experiències educatives i poder desenvolupar al màxim les seves capacitats, els alumnes han de recórrer sovint camins diferents; i per ajudar els alumnes a recórrer camins diferents, cal diversificar les estratègies educatives i instruccionals».

Així mateix, el principi d'adaptació i de diversificació curriculars obre nous espais d'acció des de la perspectiva de l'educació social, especialment si es té present l'existència de mesures per atendre la diversitat, com és el cas, per exemple, dels programes de diversificació curricular, de les unitats d'adaptació curricular, de les unitats externes d'escolarització o dels programes de garantia social, els quals constitueixen mesures previstes en la nova legislació educativa que poden arribar a constituir un nou àmbit d'intervenció de l'educació social.

Entenem que les aportacions de l'educació social a l'ensenyament escolar presenten un triple vessant: en relació amb els continguts curriculars transversals associats amb les capacitats emocionals i socials de l'alumnat, en relació amb l'existència de mesures concretes per atendre la diversitat, i en relació amb aspectes derivats de les pràctiques socioeducatives en espais no escolars, que poden ser d'interès o motiu d'anàlisi i de reflexió per a les pràctiques educatives escolars.

No podem deixar de referir-nos, pel que fa als nous possibles àmbits d'intervenció de l'educació social i també a la seva incidència en el marc escolar, a la progressiva importància que està prenent una de les formes d'intel·ligència relacionades més directament amb l'adquisició, amb el desenvolupament i amb la millora de les capacitats i de les habilitats socials dels éssers humans. Com el lector ja haurà pensat, ens estem referint al concepte d'*intel·ligència emocional*, desenvolupat per Daniel Goleman (1996) i a les capacitats i habilitats associades.

Possiblement, la intel·ligència emocional és una de les àrees que tindrà un creixement més important en un futur proper, i és possible associar l'*alfabetització emocional* –desenvolupament òptim i integral de les nostres capacitats i habilitats emocionals– amb l'òptim procés de socialització i, per tant, és un dels àmbits d'intervenció de l'educació social que presenten unes millors perspectives d'expansió futura. Aquest fet és significatiu tant pel que fa als àmbits específics d'intervenció de l'educació social com també pel que fa al desenvolupament de l'educació social en el marc escolar. Des de la primera perspectiva, la intel·ligència emocional s'associa amb els continguts de qualsevol dels àmbits d'intervenció i en constitueix un dels eixos curriculars centrals, independentment de l'àmbit d'aplicació específic.⁷ Des de la segona perspectiva, la intel·ligència emocional és un element que s'ha d'incorporar als continguts del currículum escolar en relació amb tots els alumnes, i no únicament en el cas d'alumnes que presentin unes necessitats singulars. En altres paraules, l'alfabetització emo-

(7) Per citar alguns exemples, podem referir-nos a la intel·ligència emocional com a element clau dels programes de formació laboral, podem destacar l'alfabetització emocional de diversos col·lectius objecte d'atenció preferent de l'educació especialitzada, o podem citar la inclusió en els continguts de l'educació de persones adultes.

cional és un contingut curricular transversal, tant des de la perspectiva de l'ensenyament escolar, com de l'educació social.

Per nosaltres, l'educació social pretén la consecució i l'optimització dels processos de socialització dels éssers humans, i cerca l'articulació social dels subjectes amb les xarxes relacionals que configuren l'entorn socio-cultural d'època. I, sens dubte, el desenvolupament de la intel·ligència emocional és un dels factors que té més incidència en el progrés de la socialització dels subjectes i en l'èxit de la seva articulació i circulació social. Per tant, és necessari que l'educació social, com a pràctica socioeducativa, i la pedagogia social, com a estudi sistemàtic d'aquesta pràctica, en contemplin el desenvolupament com un dels espais d'acció i de reflexió preferents i més significatius, tant des de la perspectiva dels àmbits específics d'intervenció com des de la perspectiva d'altres possibles espais emergents (com ara el sistema educatiu reglat).

Finalment, volem apuntar una darrera reflexió que té a veure amb l'impacte que les noves tecnologies de comunicació o d'informació audiovisual i electrònica poden tenir en la configuració dels processos de socialització i en l'articulació social dels subjectes en un futur no gaire llunyà. Possiblement el discurs que hem elaborat pertany al passat i al present; però el futur ens prepara canvis. És difícil ara imaginar com l'ús generalitzat i intensiu de mitjans i de tecnologies com ara Internet, els videojocs de darrera generació o la realitat virtual afectaran la socialització de les generacions futures, però sens dubte tindran un impacte fort i intens; i és possible imaginar dos escenaris de desenvolupament: un optimista i l'altre pessimista. El primer representa una societat cohesionada, participativa, amb una profunda democratització del saber i de l'accés a les noves xarxes electròniques de comunicació i de relació social; una societat on els subjectes estan interrelacionats i on les noves tecnologies en faciliten la participació i la relació social, i esdevenen així un element possibilitador que obre perspectives i possibilitats als éssers humans. L'altre representa una societat on l'accés a aquests nous mitjans i tecnologies és restringit, i constitueix un dels elements més significatius pel que fa a l'articulació o a l'exclusió social del subjecte, on les desigualtats s'han intensificat (aquestes noves tecnologies són injustament un element afegit de desigualtat i no de democratització) i on les persones que en tenen accés en fan un ús excessiu i dependent, de manera que els éssers humans són més insolidaris, aïllats, asocials. La realitat virtual substitueix la realitat; en conseqüència, les amistats, les relacions, la comunicació, es mouen preferentment en aquesta virtualitat. Sens dubte, un escenari o l'altre, amb totes les matisacions possibles, configuren unes necessitats socials radicalment diferents, i, per tant, l'evolució de l'educació social i dels seus àmbits d'acció dependrà, en part, de la tria de l'escenari hegemònic.

Referències bibliogràfiques

- AA.VV.: *Documentos finales de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales*. Barcelona, 1988. Document policopiat.
- AMORÓS, P. et al.: *El Pràcticum de la diplomatura d'Educació Social*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.
- ARROYO, M.: «¿Qué es la Pedagogía Social?», a *Bordón. Revista de orientación pedagógica*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Vol. 37, nº 257, març-abril 1985, pp. 203-215.
- BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G.: «La Socialización como forma de educación: Una propuesta en el contexto de la Reforma Educativa», a *Revista de Pedagogía Social*. València, nº 11, juny 1995, pp. 183-202.
- COLL, C.: «L'educació secundària obligatòria: atendre la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu», a *Temps d'Educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona, nº 21, 1r. semestre 1999, pp. 117-136.
- COLOM, A. J.: «La Pedagogía social como modelo de intervención socio-educativa», a *Bordón. Revista de orientación pedagógica*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía. Vol. 35, nº 247, marzo-abril 1983, pp. 165-180.
- GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.
- MARCH, M. X.: «Reflexiones sobre la Pedagogía Social», a MARÍN, R.; PÉREZ, G. (Coord.): *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva*. Madrid: UNED, 1986, pp. 163-175.
- MARTINELL, A.: «Reflexions entorn dels àmbits d'intervenció de l'educador social», a FULLANA, J. (Coord.): *Els àmbits de treball de l'educador social*. Girona: Aljibe, 1999, pp. 55-63.
- MARTÍNEZ, M.: «Sobre la Diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona», a *Temps d'Educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona, nº 10, 2n. semestre 1993, pp. 159-171.
- NÚÑEZ, V.: *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1990.
- NÚÑEZ, V.: «Modelos integrados. Modelos ¿integrados o articulados?», a ORTEGA, J. (Coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, pp. 62-68.
- NÚÑEZ, V.: «Drets individuals, drets socials i drets d'integració», a *Temps d'Educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona, nº 21, 1r. semestre 1999, pp. 233-238.
- PETRUS, A.: «La Formación Universitaria del Educador Social», a *Menores*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, nº 13-14, gener-abril 1989, pp. 39-53.
- PETRUS, A.: «Concepto de educación social», a PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 9-39.

- PETRUS, A.: «Nous àmbits d'intervenció de l'educador/ra social», a FULLANA, J. (Coord.): *Els àmbits de treball de l'educador social*. Girona: Aljibe, 1999 pàgs. 65-90.
- PORTILLO, M. C. (Coord.): «Tribuna: Elements per a la comprensió crítica de la reforma de l'ensenyament secundari», a *Temps d'Educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona, nº 21, 1r. semestre 1999, pp. 111-211.
- QUINTANA, J. M.: «La Pedagogía social en el actual contexto de la Pedagogía española», a MARÍN, R.; PÉREZ, G. (Coord.): *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva*. Madrid: UNED, 1986, pp. 35-47.
- QUINTANA, J. M.: *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson, 1988.
- SANVISENS, A.: «Educación, pedagogía y ciencias de la educación», a SANVISENS, A. et al.: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, 1988.
- SARRAMONA, J.; ÚCAR, X.: «Áreas de intervención en educación social», a ETXEBERRÍA (Dir.): *Pedagogía social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, 1989, pp. 51-59.
- SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998.
- TRILLA, J.: «L'«aire de família» de la pedagogia social». *Temps d'Educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona, nº 15, 1r. semestre 1996, pp. 39-56.

Paraules clau

Educació social

Àmbits d'intervenció

Animació sociocultural

Educació social especialitzada

Educació d'adults

Formació laboral

Pedagogia social

Abstracts

En este artículo, en primer lugar, se define Educación social y Pedagogía social y, a continuación, se desarrolla una aproximación a los sectores y los ámbitos de intervención de la educación social. Así, se describen diversas variables interdependientes que configuran los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social, remarcándose el carácter complementario y los puntos de intersección existentes entre las mencionadas variables. A continuación, se describen los ámbitos específicos de intervención de la educación social que presentan carácter transversal, ya que afectan a diversos grupos de edad, a diferentes necesidades o problemáticas singulares y desde posiciones institucionales plurales. Finalmente, se apuntan unas breves reflexiones acerca de algunos nuevos posibles espacios de acción de la educación social que pueden tomar fuerza y singularidad a lo largo de las primeras décadas del nuevo milenio.

Dans cet article, on définit tout d'abord l'Éducation sociale et la Pédagogie sociale et, ensuite, on développe une approche aux secteurs et domaines d'intervention de l'éducation sociale. De cette façon, l'auteur y décrit diverses variables interdépendantes qui configurent les secteurs d'intervention et les domaines institutionnels de l'éducation sociale, en soulignant le caractère complémentaire et les points d'intersection existants entre les variables mentionnées précédemment. Par la suite, on décrit les domaines spécifiques d'intervention de l'éducation sociale qui revêtent un caractère transversal puisqu'ils affectent à divers groupes d'âge, différents besoins ou problématiques singulières et à partir de positions institutionnelles plurielles. Finalement, on présente quelques brèves réflexions autour des nouveaux espaces possibles d'action de l'éducation sociale qui pourraient devenir plus importants et singuliers au cours des premières décades du nouveau millénaire.

In this article a definition is given of social education and social pedagogy before an analysis is undertaken of the sectors and areas of action of social education. A number of interdependent variables that make up the sectors of action and the institutional areas of social education are described, highlighting their complementary nature and the points of overlap between these variables. Next, the specific areas of action of social education that have a transversal character are described, since they affect different age groups, different needs or unique sets of problems and are examined from a plurality of institutional positions. Finally, brief reflections are made concerning new possibilities for action within social education that might gather strength in the first few decades of the new millennium.