



Reflexions metodològiques dels educadors socials de centres penitenciaris entorn de l'atenció individualitzada



**Reflexions metodològiques dels educadors
socials de centres penitenciaris entorn de
l'atenció individualitzada**



Programa Compartim de gestió del coneixement del Departament de Justícia
Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada
Comunitat Educadors socials de centres penitenciaris

Novembre de 2009



Avis legal

Aquesta obra està subjecta a una llicència Reconeixement 3.0 de Creative Commons. Se'n permet la reproducció, la distribució, la comunicació pública i la transformació per generar una obra derivada, sense cap restricció sempre que se'n citi el titular dels drets (Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia). La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/legalcode.ca>

© Generalitat de Catalunya
Departament de Justícia
www.gencat.cat/justicia

Primera edició: març 2010
Tiratge: 500 exemplars
Reproducció: Service Point F.M.I., S.A.
ISBN: 978-84-393-8278-2
Dipòsit legal: B-13431-2010

La versió electrònica d'aquest document és accessible a: www.gencat.cat/justicia/publicacions

Índex

0. Presentació	3
1. Per què una guia d'atenció individualitzada	5
2. L'atenció individualitzada	7
2.1 L'encàrrec institucional	8
2.2 Funcions de l'educador/a social	11
2.3 Les pràctiques educatives i socials en el marc penitenciari	18
3. La informació en el marc de l'atenció individualitzada	34
3.1 El paper de la informació	34
3.2 Recollida d'informació	36
4. Les relacions en l'atenció individualitzada	40
4.1 Els vincles amb els interns i internes	40
4.2 Transmissió enfront de moralització	40
4.3 Educació, aprenentatge i reeducació	42
5. Recursos	43
5.1 Recursos materials	44
5.2 Recursos humans	46
5.3 Recursos financers	46
6. Per acabar...	47
7. Glossari	48
8. Bibliografia	58

0. Presentació

Una guia com un viatge

Aquesta guia –*Reflexions metodològiques dels educadors socials de centres penitenciaris entorn de l'atenció individualitzada*– és fruit del treball desenvolupat per educadors i educadores socials que treballem als centres penitenciaris de Catalunya. S'emmarca dins del programa Compartim, un programa de gestió del coneixement impulsat pel Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) del Departament de Justícia. Aquest programa es basa en la idea que les persones aprenem també mitjançant la pràctica, és a dir, disposant del coneixement que necessitem al nostre lloc de treball gràcies a l'experiència dels companys en situacions similars. Per aconseguir-ho, disposem de la plataforma e-Catalunya, que posa al nostre abast eines de treball col·laboratiu per conversar sobre les experiències laborals (blocs corporatius), debatre al voltant d'una qüestió (fòrums), crear documents de manera compartida (wiki)... A més, disposa d'un dipòsit digital on tothom pot publicar els continguts i documents que es van generant.

La guia va sorgir a partir de les inquietuds que sobre l'atenció individualitzada quedaven paleses en els debats duts a terme en el fòrum de l'e-Catalunya i del taller participatiu que es va dur a terme a la Jornada de Bones Pràctiques dels educadors socials de centres penitenciaris, que es va fer el 22 de febrer de 2008, i en la qual es va constituir un grup de treball, amb professionals de diferents centres que s'encarregaria, entre d'altres qüestions, d'elaborar una guia que pogués servir com a material base per a la resta d'educadors dels centres penitenciaris.

Així, a la Jornada de febrer de 2009, es va presentar el resultat d'aquest primer any de feina, en el qual es va treballar en la recollida d'informació i en la descripció i l'anàlisi de l'estat de la qüestió. I una de les conclusions va ser que calia fer un pas endavant en la reflexió sobre el concepte d'atenció individualitzada elaborat pels educadors i educadores dels serveis penitenciaris catalans.

Des de la Secció d'Educació, Cultura i Esports de la Subdirecció General de Programes de Rehabilitació i Sanitat i el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) es va donar suport a la proposta, i el grup de treball va continuar funcionant un any més. El resultat, la proposta metodològica que teniu entre les mans.

Una guia per a un viatge

El concepte *guia* és una paraula força utilitzada en diferents àmbits, inclòs l'educatiu. És per això que incorpora moltes i diverses accepcions tant en llengua catalana com en llengua castellana. Entre aquestes accepcions predominen de manera considerable

dues indicacions que configuren un significat habitual de la paraula *guia*. Ens referim a *direcció* i *orientació*, també en les seves formes verbals de *dirigir* i d'*orientar*.

Per tal d'assenyalar les finalitats, però també els límits del document que teniu entre les mans, convé recollir les accepcions i explicar el significat dels propòsits subjacents en el treball dut a terme. Sens dubte, quan es va pensar d'escriure una guia l'objectiu inicial incloïa aquest sentit ja indicat d'orientació i de direcció. Ara bé, conforme ens endinsem en la feina, la utilització de la paraula *guia* va prenent consistència al voltant d'altres qüestions fins al moment velades, bé per les conviccions del punt de partida inicial, bé pel desconeixement de la possibilitat d'altres sentits.

Diu el *Diccionari de la llengua catalana* que guia és "Allò que indica, ajuda a trobar o a discernir el camí que cal seguir per a anar a un lloc, per un lloc". Dins aquesta entrada, apareix també "Publicació que conté informacions classificades sobre qualsevol tema" i "Llibre que conté la informació i les indicacions necessàries per a la visita d'un museu o conjunt monumental, d'una ciutat, d'un país o d'un estat". En una guia de viatges, per exemple, exemplificaríem de manera clara les accepcions proposades. Ara bé, en una guia de viatges volem trobar informacions, indicacions, allò que es considera important, generalitzable. No obstant això, alhora, en una bona guia també volem trobar particularitats, visions subjectives i propostes per a continuar esbrinant, descobrint... Quan un fa un viatge, segur que hi voldria afegir, corregir, ampliar i proposar nous continguts a aquestes guies. I fins i tot, diem, que ens ha servit però que hi falten/hi sobren coses. Doncs aquest és el propòsit principal d'aquest document. És a dir, no és un document tancat, no pretén ser-ho. Sinó, ans al contrari, neix amb una obertura que el defineix com una guia orientativa, marcant una direcció, això sí, però possibilitant espais de respir, d'introducció de les particularitats de les pràctiques quotidianes en un espai i un temps professional: el dels educadors i educadores socials que desenvolupen la seva tasca en els centres penitenciaris de Catalunya.

Un darrer matís. Al mateix *Diccionari* utilitzat també consten altres accepcions que aprofitem per acabar d'assenyalar el sentit de la proposta que hem començat a fer. Es tracta d'aquelles que manifesten que *guia* es refereix també a "Persona o animal que acompanya algú per ensenyar-li el camí, que condueix un grup per un camí o indret" i "Persona o cosa que serveix per a orientar, donar una bona direcció al treball o accions d'algú". A part de les qüestions reiterades de direcció i d'orientació (obertes segons plantejàvem) volem fer explícit que aquest document, aquesta guia, és producte del treball de persones vinculades, des del vessant pràctic (sense oblidar els plantejaments teòrics), a l'educació i l'atenció de persones que compleixen una pena de privació de llibertat. Persones que treballen amb persones. Professionals de l'educació social que han donat un pas endavant per a proposar i engegar un espai de discussió, de reflexió i, finalment, de conclusió de la tasca que desenvolupen. La guia, en aquest cas, dirigeix un moviment, una certa agitació que creï debat, que incorpori un element fonamental en el treball educatiu: la constant reflexió sobre la tasca que duem a terme.

Així doncs, aquesta és una guia per a un viatge, i com tots els viatges que no tan sols són turístics, amb una porta oberta a l'aventura, al que pugui passar.

1. Per què una guia d'atenció individualitzada

Tot comença quan, en una de les primeres reunions presencials de la recent estrenada comunitat d'educadors i educadores socials de centres penitenciaris de Catalunya, a mitjan any 2007, es crea un fòrum de debat dedicat al tema de l'atenció individualitzada, que sovint s'identifica amb una de les funcions que tradicionalment tenim assignada, la tutorial.

En aquest fòrum queden reflectides les reflexions i les inquietuds dels educadors i educadores sobre com acostar-nos als interns, quina informació ens cal com a educadors.... Fruit d'aquests debats va sorgir la idea d'elaborar un model d'entrevista inicial que ens sigui una eina útil per als educadors i educadores. Al mateix temps això ens permetria anar cap a un tipus d'entrevista inicial específica i pròpia dels educadors socials. També es van obrir nous àmbits de debat i de concreció respecte de quines eines utilitzem per fer el seguiment dels interns i quina informació ens és útil i significativa per, posteriorment, canalitzar-la als diferents òrgans que ens demanen informació.

Un altre pas que es va fer va ser posar en comú els informes que elaborem i treballar conjuntament per determinar quin hauria de ser l'informe-tipus dels educadors socials a presons.

Tota aquesta recollida d'informació i l'anàlisi de la nostra pràctica professional ens havia de permetre no solament el *com* fer-la sinó també amb *quines* eines comptem per fer-la. I això és el que ens du directament a la formació del col·lectiu.

En resum, es tractava de:

- Elaborar una entrevista inicial específica dels educadors de presons.
- Elaborar els ítems que han de ser significatius per confeccionar el full de seguiment dels interns.
- Elaborar l'informe de *conducta*.

L'interès generat pel tema va tenir com a conseqüència que un dels tallers de les jornades següents, al febrer de 2008, fos precisament el d'atenció individualitzada, on amb el suport d'un expert extern es buscava donar respostes als interrogants plantejats. Això va comportar la creació d'un grup de treball específic, que compta amb un espai i unes eines de treball col·laboratiu pròpies a la plataforma e-Catalunya.

Ja a les primeres reunions presencials va sorgir la inquietud d'aprofundir en el coneixement dels vincles que establím amb els interns. L'atansament primer a aquest àmbit tan important de la nostra feina es feia mitjançant enquestes per tal de saber com ho estàvem fent fins ara des dels diferents coneixements i experiència que hem anat elaborant tots plegats, i així més endavant trobar les pràctiques que millor s'adeqüin al nostre rol professional.

Finalment, el grup es va marcar com a objectiu de treball l'elaboració d'una guia de bones pràctiques de l'educador social als centres penitenciaris de Catalunya.

Es proposava que aquesta guia hauria de ser una eina útil, d'una banda, per aquell educador que donant els seus primers passos en el sistema penitenciari català, li permetés integrar el "saber ser" i el "saber fer" dels educadors socials, en qualsevol centre penitenciari català. Per a la resta d'educadors també hauria de servir per anar identificant i convergint en aquest "saber ser" i "saber fer" propi i comú dels educadors socials dels serveis penitenciaris catalans.

Els continguts que es van treballar van ser:

1. Recollida d'informació dels interns
2. Límits per gestionar la informació
3. Emissió d'informació recollida dels interns als informes
4. Canals de relació amb la resta de professionals: comandaments superiors i resta de l'equip
5. Tipus d'informació rellevant
6. Conèixer l'estructura de cada centre, recursos

El resultat es va presentar, com a document de treball no definitiu, a la darrera jornada de la comunitat d'educadors, el 23 de febrer de 2009. Les inquietuds dels professionals, les expectatives que havia generat la presentació d'una guia d'aquest tipus i l'interès de la Subdirecció General de Programes de Rehabilitació i Sanitat comporten la creació d'un grup de treball amb el compromís d'acabar la guia amb una publicació amb el suport del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) i emmarcada en el programa Compartim.

De l'anàlisi de la informació recollida, de les reflexions i aportacions dels educadors i educadores socials a la plataforma, i a partir de pensar i repensar les nostres pràctiques, sorgeix aquesta proposta que us presentem. Pretén ser una proposta metodològica, que doni respostes a alguns dels interrogants plantejats i aporti un valor afegit a les nostres actuacions i especificitat a la nostra tasca educativa i social.

2. L'atenció individualitzada

Tal com diu Philippe Meirieu (1998) al respecte d'una qüestió com l'autonomia dels individus, hi ha actualment paraules, conceptes que, de manera sospitosa, gaudeixen d'un consens generalitzat. És a dir, conceptes que s'utilitzen com a comodí i que, rarament són sotmesos a un procés crític de reflexió i d'anàlisi. Pot ser que l'atenció individualitzada sigui un d'aquests. En molts àmbits i camps de treball social i educatiu el seu ús massiu ha suposat córrer el risc de, per una banda, potenciar un significat comú d'alta acceptació però que no preveu les seves pròpies paradoxes d'implementació i, per una altra, construir un cert estat de confusió al voltant del que és, i del que significa en el camp d'aplicació pràctica en què estem desenvolupant-la.

Un exemple del primer cas fa referència a la mateixa paradoxa que estableix l'atenció individualitzada com a concepte: a la majoria de les situacions pràctiques que es produeixen en les institucions educatives i socials, el treball per dur a terme parteix d'un grup de persones. És a dir, l'encàrrec pot ser treballar de manera individual a partir del grup. Aquesta paradoxa és intrínseca en la pròpia pràctica educativa i social. Així doncs, tenir-la en compte pot donar elements per veure com des de la nostra pràctica professional és possible treballar amb la particularitat que suposa cada individu dins la complexitat de l'atenció grupal.

Sobre la confusió a la qual al·ludíem, valgui intentar analitzar l'atenció individualitzada des de l'aplicació que se'n fa en certs àmbits de treball educatiu i social. En molts projectes educatius i d'atenció social, l'atenció individualitzada apareix com una funció del professional. I és més, a vegades com a sinònim del que s'anomena funció tutorial. Convé, doncs, aclarir la diferència d'ambdós termes per a poder situar amb més rigor d'allò que aquesta guia s'ocupa.

Per una banda, la funció tutorial és, precisament això, una funció que desenvolupa un professional. Per tant, una mateixa persona (en termes professionals) pot dur a terme diferents funcions entre les quals la tutorial. Evidentment, depèn de les institucions i de la definició que se'n faci, però, a grans trets, la funció tutorial remet a la responsabilitat que se'n deriva d'un acompanyament i orientació individual, incorporant tasques com la planificació, el seguiment i l'avaluació de les accions educatives i d'atenció.

És per això que, en aquest document, entenem l'atenció individualitzada com una proposta metodològica, una forma de treballar que garanteix l'acompliment de l'encàrrec rebut i proposa una manera determinada de dur-lo a terme. Per tant, és un eix metodològic que implica una presa de posició: una posició ètica envers el subjecte d'atenció, considerant l'individu com a subjecte social.

Aquesta darrera consideració garanteix que s'assumeix la particularitat de cada un dels individus amb els quals es treballa: suposa incorpora-la al treball quotidià com a part fonamental. Més enllà, doncs, de les diferents funcions que un professional du a

terme en el marc de les pràctiques professionals, l'atenció individualitzada incorpora un marc metodològic transversal.

2.1 L'encàrrec institucional

Si bé no hi ha un esment específic en referència a la tasca dels educadors socials, trobem en la legislació vigent l'encàrrec i la missió social que tenim encomanada. Així la Constitució espanyola, a l'article 25.2 estableix:

"Les penes privatives de llibertat i les mesures de seguretat restaran orientades vers la reeducació i la reinserció social i no podran consistir en treballs forçats. El condemnat a pena de presó que l'estigüés complint gaudirà dels drets fonamentals d'aquest capítol, llevat dels que es trobin limitats expressament pel contingut de la decisió condemnatòria, pel sentit de la pena i per la llei penitenciària. En qualsevol cas, tindrà dret a un treball remunerat, als beneficis corresponents de la Seguretat Social, i a l'accés a la cultura i al desenvolupament integral de la personalitat."

D'altra banda, la Llei orgànica 1/1979, de 26 de setembre, general penitenciària, en l'article 1 del títol preliminar diu:

"Les institucions penitenciàries regulades en aquesta Llei tenen com a finalitat primordial la reeducació i la reinserció social dels sentenciats a penes i a mesures penals privatives de llibertat, com també la retenció i la custòdia dels detinguts, presos i penats.

Igualment tenen al seu càrrec una tasca assistencial i d'ajuda per a interns i alliberats."

I pel que fa al tractament, s'assenyala a l'article 59:

1. "El tractament penitenciari consisteix en el conjunt d'activitats directament adreçades a aconseguir la reeducació i la reinserció social dels penats.
2. El tractament pretén fer de l'intern una persona amb la intenció i la capacitat de viure respectant la llei penal, com també de subvenir a les seves necessitats. Amb aquesta finalitat s'ha de procurar en la mesura que sigui possible, fer que desenvolupin una actitud de respecte a ells mateixos i de responsabilitat individual i social respecte a la família, al país i a la societat en general."

Des de l'any 1984, la Generalitat de Catalunya té la competència executiva de la legislació de l'Estat en matèria penitenciària, que inclou:

- a. La capacitat per a dictar disposicions que adaptin la normativa penitenciària a la realitat social de Catalunya.

- b. La totalitat de la gestió de l'activitat penitenciària a Catalunya, especialment la direcció, l'organització, el règim, el funcionament, la planificació i la inspecció de les institucions penitenciàries de qualsevol tipus situades a Catalunya.
- c. La planificació, la construcció i la reforma dels establiments penitenciaris situats a Catalunya.
- d. L'administració i la gestió patrimonial dels immobles i dels equipaments adscrits a l'Administració penitenciària catalana i de tots els mitjans materials que li siguin assignats.
- e. La planificació i l'organització del treball remunerat de la població reclusa, i també l'execució de les mesures alternatives a la presó i de les activitats de reinserció.

Tenint en compte aquestes directrius, la pregunta que ens fem s'adreça cap a quina ha de ser la lectura i la interpretació que els educadors i educadores socials que treballem als centres penitenciaris, hem de fer-nos sobre la nostra tasca professional, aquella que ens correspon i que s'ha d'emmarcar dins la missió social encomanada al sistema penitenciari. Segons, doncs, la normativa vigent l'encàrrec que els centres penitenciaris reben és doble: d'una banda, la custòdia, i d'altra la reinserció i reeducació. Aquesta doble visió es tradueix en la pràctica en dues grans àrees d'actuació: la regimental i la tractamental. Els educadors i educadores socials estem adscrits a la segona àrea, juntament amb la resta de professionals que conformem els equips de tractament dels centres, sense oblidar, però, que la primera està present, d'una o altra manera, en les nostres actuacions i activitats.

Aquests són, a grans trets, els elements definitoris de l'encàrrec social. Per tal que la tasca professional de l'educador i educadora social en els serveis penitenciaris s'adeqüi a aquest encàrrec, no s'ha de perdre de vista les darreres aportacions del propi col·lectiu d'educadors i educadores socials sobre les seves funcions, competències i definició de la pràctica professional.

En concret, un dels elements que més ens ha interessat a l'hora d'elaborar aquest document és la definició que es fa de l'educació social:

"Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social i que possibilita:

- La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.

- La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que ampliiin les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social." ¹

Des de la nostra àrea d'actuació, cal anar teixint xarxa social a partir de la comunicació i la interacció que establim amb cada un dels interns. Ens referim a una relació educativa, posant el pes així en el caràcter pedagògic de l'educació social. Però, com ens hem d'apropar de manera educativa als interns? La nostra proposta es fonamenta en l'atenció individualitzada, tenint en compte la singularitat del subjecte, les seves expectatives i els seus interessos. És a dir, es tractaria de posar l'accent en el treball amb la persona, no amb les seves *problemàtiques*. Com a professionals de l'educació hem de fugir de les homogeneïtzacions que etiqueten les persones i les enquadren en categories adscrites a un tractament i a unes activitats, que no afavoreixen l'exercici de la llibertat personal d'escollir, sinó més aviat, l'adquisició de comportaments i discursos preestablerts. A una gran majoria de nosaltres ens ha passat algun cop que, parlant amb un intern aquest s'ha referit a ell mateix com un SAC (programa d'agressors sexuals), un VIDO (programa de violència domèstica)... Nosaltres, els professionals dels equips multidisciplinaris, correm el risc de catalogar-los i possibilitem una identificació de l'intern amb l'etiqueta.

Aquesta mirada ofereix una visió molt limitada de la persona amb la qual hem de treballar, i pot repercutir en les identificacions excessives al voltant dels programes, incidint en les dificultats perquè el mateix intern es responsabilitzi de les seves decisions, dificultats, possibilitats i accions...

En què basarem, doncs, aquesta proposta de relació educativa? Un dels plantejaments pot fer referència a la cultura, en els béns culturals, aquells considerats com a valuosos socialment, que ofereixen un ancoratge al món social. Des d'aquesta perspectiva, podem contemplar l'educació com una eina eficaç per trencar amb destinacions que comporten l'exclusió cultural i social. La finalitat educativa última de la nostra tasca professional és la incorporació de l'individu a les xarxes socials acceptades socialment i legalment, la seva circulació per aquestes i la possibilitat de promoció social i cultural. És a dir, que el subjecte trobi elements que li permetin construir vinculacions socials diferents. L'accés cultural els pot oferir maneres per a poder fer-ho. De fet, l'accés a la cultura és un dels drets que es preveuen en l'article 25.2 de la Constitució espanyola; accés que també es pot entendre com una de les eines que ajudaran a aconseguir els objectius marcats en la mateixa Constitució.

Tot i que tenim clara la població amb la qual treballem (persones penades complint una mesura de privació de llibertat i persones amb mesures cautelars, preventius, en espera de judici) defensem la paraula *educació* en contraposició al significat que se li

¹ Associació Estatal d'Educació Social (ASEDES) i Consell General de Col·legis d'Educadors i Educadores Socials (CGCEES) (2007). *Documents professionalitzadors*. P. 11.. Es troba disponible en versió catalana a http://www.ceesc.cat/component/option,com_docman/Itemid,403/

pot donar a la de reeducació. Quan parlem de reeducar partim de la base d'una persona que cal canviar, i aquest canvi es veu com una responsabilitat única de l'educador i l'educadora. Si parlem d'educació, entesa sempre com un acte voluntari i intencionat per aprendre, d'apropiació i transformació dels continguts transmesos, la responsabilitat de la decisió cau del cantó de l'intern i la interna. L'educació els possibilitarà l'accés a la circulació social, els permetrà relacionar-se amb els altres i els ajudarà en la construcció del seu itinerari vital. De la mateixa manera, afavoreix la seva percepció personal com a subjectes amb capacitat per a una ciutadania activa i per a la participació social.

En definitiva, l'aportació específica que podem fer els educadors i les educadores socials a l'encàrrec institucional és aquesta oferta educativa, els continguts de la qual són els béns culturals, que han de permetre a l'individu la seva promoció cultural i social. Es tracta, doncs, d'obrir espais educatius on les persones puguin parlar, discutir, intercanviar, aprendre, veure altres maneres de fer... L'educació és capaç de transformar realitats, ja que ens ofereix veure'ns a nosaltres mateixos des d'una altra perspectiva i ens facilita eines per entendre el món. L'educació, per definició, és socialitzadora.

2.2 Funcions de l'educador social

En aquest marc educatiu que es proposa, i tal com planteja la definició proposada per ASEDES, cal tenir en compte aquells elements configuratius i conceptes bàsics de les funcions professionals de l'educador i educadora social des d'un punt de vista general.

Entenem per funcions professionals:

“aquelles que es comprenen dins dels camps de responsabilitat de l'educador social en una institució o marc d'actuació definit, i que es troben en relació directa amb les accions i activitats corresponents als nivells formatius d'estudi universitari i/o assumides per formació o experiència. Aquestes accions i activitats s'engloben tenint en compte el nivell de particularitat i especificitat del professional que les posa en marxa, les sosté i en dóna comptes” (ASEDES; 2007: 36).

Així doncs, són treballs i tasques específiques que un professional és capaç i té la responsabilitat de dur a terme amb una certa garantia.

Seguint els *Documents professionalitzadors*² les funcions que porten a terme els educadors i educadores socials són sis. Aquestes funcions posen sobre la taula allò característic de la nostra professió, més enllà dels àmbits i espais de desenvolupament laboral concrets (àmbit penitenciar, drogodependències, salut mental, justícia juvenil...). Entenem, doncs, que els educadors i educadores socials que treballem en

² Les properes cites relacionades com a funcions de l'educador i l'educadora social pertanyen a ASEDES (2007: 37-40).

l'àmbit penitenciar hem d'establir-les com a marc de referència. Alhora també cal fer un exercici de concretar les tasques que es deriven d'aquestes funcions en la pràctica educativa que duem a terme els que treballem en aquest camp.

a. Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura

“Camp de responsabilitat corresponent a les accions i activitats relacionades amb l'àmbit de la cultura en general, i amb finalitats que tendeixen a la seva recreació, posada a disposició, aprenentatges per fer i/o processos de transmissió i adquisició, en forma de béns culturals que puguin configurar-se en diferents àrees de continguts. Camp de responsabilitat corresponent a les accions i activitats relacionades amb l'àmbit de la cultura en general i que persegueixen finalitats relacionades amb els aprenentatges socials i la formació permanent dels individus, així com amb la seva recreació i promoció en i des dels grups, col·lectius i comunitats.(...)”

Aquesta és una part molt important de la nostra tasca dins el sistema i un dels encàrrecs directes que ens fa l'Administració. Ho fem, bàsicament, a través dels continguts dels programes que portem a terme. Cal tenir present, doncs, que aquests continguts possibilitin que les persones puguin gaudir del patrimoni cultural i accedir als béns culturals ³.

En aquest sentit, aquests béns culturals han d'ésser proposats per la figura de l'educador i educadora social. Segons Núñez (1999: 53-54), “[...] El agente de la educación social ofertará propuestas de contenidos que recojan: los intereses del sujeto; la situación del sujeto (edad, condiciones, etc.) en relación con las exigencias sociales de inclusión; las ofertas culturales adecuadas, teniendo en cuenta los puntos anteriores; el valor de uso que, en lo social amplio, tienen los diversos contenidos culturales que se proponen como objeto de los procesos de transmisión y adquisición”.

Per tal de portar a terme aquesta funció és important que els educadors i educadores socials estiguem al dia i ben formats per tal de saber detectar quins són aquests continguts amb valor social i saber-los transmetre de la millor manera possible per tal que els subjectes puguin desenvolupar un veritable treball d'apropiació d'aquests.

Actualment, als centres penitenciaris ja hi ha programes que van en aquesta línia i en els quals hi estan participant educadors i educadores socials, alguns exemples són: el Projecte Eureka de cap de setmana, les activitats que permeten una aproximació a les tecnologies de la informació i comunicació (aules d'alfabetització digital, Punts Òmia, ràdio...), els clubs de lectura, les jornades i setmanes culturals...

³ “Continguts i recursos culturals amb un valor social reconegut (i, per tant, objectivat o objectivable), propis de cada època i lloc”, segons: Asedes i CGCEES. Op cit. Pàgina 16.

b. Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials

“Camp de responsabilitat que fa referència a les accions i activitats intencionades que afavoreixen l'aparició i la consolidació d'espais i temps educatius, és a dir, de situacions afavoridores de processos individuals i grupals relacionats amb les possibilitats d'una millora personal o social en els diferents contextos socials (...).”

En diverses situacions podem *provocar* aquesta generació dels diferents aspectes, ressaltant-ne un o un altre. Per exemple: en el marc d'una tutoria si es busca l'espai adequat i es dóna temps a la persona per poder reflexionar, expressar-se...; durant el desenvolupament dels programes d'atenció grupal on s'obren espais per a la reflexió, per veure altres maneres de fer, nous aprenentatges i valorar cap on ha d'anar el canvi (emmarcat dins la legalitat) a partir de la voluntat conscient pel canvi dels participants; quan es fa una derivació a recursos de la xarxa d'atenció comunitària (comunitats terapèutiques, unitats dependents, centres d'atenció i seguiment de drogodependències, centres d'inserció...); a través de les sortides programades... Tots aquests exemples generen i possibiliten, en algun aspecte, un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural.

c. Mediació social, cultural i educativa

“És el camp de responsabilitat que atén el conjunt d'accions desenvolupades per enriquir els processos educatius individuals o col·lectius a partir d'acompanyaments, orientacions i derivacions que propicien noves trobades amb elements culturals, amb altres persones o grups i amb altres llocs. La intenció és facilitar les relacions interpersonals, minimitzar les situacions de conflicte i propiciar nous itineraris per al desenvolupament personal, social i cultural (...).”

Entenem que les “accions mediadores són aquelles accions d'acompanyament i de sosteniment de processos que tenen com a finalitat provocar la trobada del subjecte de l'educació amb uns continguts culturals, amb altres subjectes o amb un lloc de valor social i educatiu” García Molina, citat per ASEDES (2007: 15).

Per tant, tenint en compte aquesta aportació, la nostra proposta és considerar que la mediació “[...] és un treball previ que s'ha de fer perquè el subjecte de l'educació pugui trobar-se amb llocs, persones i continguts” (ASEDES; 2007:15).

Sens dubte, les qüestions relacionades amb la mediació social, cultural i educativa són un repte per al treball educatiu en el marc penitenciar. La proposta que podem fer radica en el convenciment que les accions mediadores amb els continguts culturals,

els altres i els espais ⁴ han de començar a prendre forma en les nostres activitats educatives, culturals, formatives i d'oci.

d. Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius

“Camp de responsabilitat que fa referència a la investigació i al coneixement de les dinàmiques institucionals i els contextos socials en les seves dimensions macro, meso i micro relacionats amb el desenvolupament d'un subjecte de dret (...).”

Entenem que en aquest punt entren aspectes com conèixer la institució a diferents nivells: legislatiu, dinàmiques institucionals, objectius, encàrrec concret que es demana, necessitats educatives...; tenir present que tota institució, i els centres penitenciaris no en són l'excepció, creen unes dinàmiques, “una cierta manera de entender y de hacer las cosas, por ejemplo, cómo se hace para entrar a una institución, o para circular (quiénes pueden o no pueden pasar por los pasillos, en qué horarios, qué se puede hacer, en dónde, qué se prohíbe, etc.). Según el orden establecido, se admiten o no ciertos usos sociales. Cada institución es una configuración particular de hábitos y costumbres, de normativas y reglamentaciones, de carácter explícito e implícito, que la hace relativamente resistente a los cambios pero, a la vez, inmersa en ellos” (Núñez; 1999: 58-59). Per tot això i perquè la presó no és una institució educativa en essència cal estar atents de no deixar-nos guiar només per aquestes dinàmiques i poder sostenir quelcom de l'educació en un espai pensat, sobretot, pel càstig. Per fer-ho creiem que la formació és una bona eina que hauríem de poder utilitzar.

e. Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius

“Camp de responsabilitat que fa referència a accions, activitats i tasques tant pel que fa a institucions com a programes, projectes i activitats (...).”

Pel que fa a la implementació de programes, com ja hem comentat anteriorment, és un dels encàrrecs directes que es fan als educadors socials dels centres penitenciaris. En aquest sentit, el desenvolupament de programes de tractament: educació intercultural, educació ambiental, educació per a la mobilitat segura, programa de conductes addictives, programa de control de les agressions sexuals (SAC), programa de delictes violents (DEVI), programa de violència domèstica (VIDO), programa de preparació de permisos... és una funció molt relacionada amb els aspectes assenyalats, atès que fan referència a la funció de transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura.

Pel que fa al disseny, fins ara la majoria de programes amb els quals treballàvem, i en alguns casos encara treballem, provenien de la Secció de Tractament (i no de la

⁴ Quan parlem d'aquest espais els considerem en una doble dimensió, tant els espais físics de circulació dins de la presó (aules, sales comunes, espais de tutoria...) com els espais socials en un sentit ampli (permisos, sortides programades, activitats organitzades amb personal extern). Els trànsits per aquests espais també poden tenir una transformació.

Secció d'Educació, Cultura i Esports, la qual és el nostre referent com a professionals a la Secretaria de Serveis Penitenciaris) Arran de les diferents jornades d'intercanvi d'experiències iniciades l'any 2002 i de la creació de la Comissió d'Educadors i Educadores Socials l'any 2004 es va anar veient que aquests programes eren de caire psicològic i que les sessions que se suposaven com a pròpies de l'educador social no s'ajustaven ni en els continguts ni en la metodologia a la pràctica pròpia dels educadors ja que l'enfocament no tenia en compte l'acció socioeducativa, utilitzava un llenguatge terapèutic, partia de la funció docent, deixant de banda les dinàmiques grupals i comunitàries. Per això, ens vàiem obligats a fer un procés de readaptació continu, fet que suposava un esforç afegit a la nostra tasca diària. Aquests espais de participació, d'intercanvi d'opinions, de creació de noves maneres de fer.... ens van fer plantejar que potser calia assumir aquest disseny dels programes ja que, indirectament, ja ho estàvem fent. A aquest fet, s'hi va afegir la proposta de participar dins el programa Compartim creant la Comunitat Educadors socials de l'àmbit penitenciari dins la plataforma professional virtual de l'e-Catalunya l'any 2006. Aquesta plataforma ha permès dissenyar, a través del treball col·laboratiu, quatre programes socioeducatius ⁵. I actualment, s'està dissenyant un Programa d'educació en drogues i un altre d'educació emocional. Són els mateixos educadors els que escullen els programes a revisar o a elaborar.

Pel que fa a l'avaluació, no hi ha una manera sistematitzada i general per fer-la. Així, sovint, recau de part de l'educador concret que desenvolupa el programa. Els programes específics tipus SAC, DEVI, VIDO, conductes addictives... sí que tenen una supervisió / avaluació per part de la Secretaria. I els programes elaborats a partir de la comunitat sí que tenen una voluntat de ser avaluats, però, encara són "molt joves" (es van presentar el febrer del 2009) i no s'ha pogut fer aquest seguiment.

Entenem, també, que tot el tema de formalització de protocols estaria relacionat amb aquesta funció. Així, l'elaboració d'informes (de conducta, de permisos, de classificació...); l'elaboració del Programa Individualitzat de tractament (PIT) de cada intern/a; emplenar el protocol d'ingressos; protocol de tutories; full de seguiment d'activitat; fets positius; llistats d'activitats; fitxes d'activitats; valoracions del Sistema d'avaluació i motivació (SAM); planificació d'activitats; autoritzacions diverses; ordres de sortida de mòdul o galeria...

f. Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius

"Camp de responsabilitat que comprèn accions i activitats relacionades amb una finalitat socioeducativa (...)."

⁵Programa d'educació per a la mobilitat segura, Guia d'educació afectivosexual, Guia per a l'atenció individualitzada i revisió i actualització del Programa marc d'educació per a la convivència en la diversitat als centres penitenciaris (Programa d'educació intercultural).

Sens dubte, aquesta funció ha de poder llegir-se com una possibilitat de proposta i de la seva gestió. És a dir, tenint en compte les particularitats institucionals la gestió, la direcció i l'organització pren una significació diferent. En el nostre cas, la referència estableix les possibilitats dins un nivell de responsabilitat.

Aquesta funció és una possibilitat per a l'educador i l'educadora social dels serveis penitenciaris (un lloc on es pot accedir), ja que si entenem aquesta funció en un sentit estricte, concret, l'atribuïrem al cap de programes d'educació social ja que és la persona encarregada de dirigir i coordinar els programes d'educació social dels centres.

Ara bé, en el marc de les pràctiques dels educadors i educadores també hi ha certs nivells de gestió, coordinació i organització de recursos i activitats. En aquest sentit, tots els programes que es preparen amb altres professionals del centre o de l'exterior necessiten d'una coordinació. També necessiten d'una gestió, coordinació i organització *especial* les activitats, jornades, tallers... que es desenvolupen en àrees o espais comuns.

Ens sembla important destacar que qualsevol programa, jornada, taller, activitat.. que ens plantegem necessita d'una presa de decisions (continguts a transmetre, metodologia a utilitzar, recursos necessaris...) que no són neutres i que marcaran les pràctiques educatives per dur a terme. És en aquestes decisions on creiem important tenir present l'atenció individualitzada com un marc metodològic transversal que ens possibiliti assumir la particularitat de cada una de les persones amb les quals treballem sigui en el marc de l'atenció grupal o en una entrevista a nivell individual.

Rellegint les sis funcions podem pensar que les tres primeres són més particulars de l'educador i l'educadora social i mostren els aspectes més importants de la pràctica educativa, alhora que marquen el nostre camp de responsabilitat en les diferents accions i activitats que desenvolupem (obrir espais educatius que posin en contacte amb la cultura, que possibilitin processos individuals i/o grupals de millora personal, que possibilitin trobades amb altres persones o grups i amb altres llocs i que disminueixin els conflictes).

Pel que fa a les altres tres podríem dir que es deriven de responsabilitats que poden ser compartides amb altres professionals del centre. És possible que la manera de llegir-ho, d'enfocar-ho i de posar-ho a la pràctica sigui diferent, però, no deixa de ser la mateixa funció. Aquesta coincidència en algunes funcions és comprensible des del moment en què apareixen els equips multidisciplinaris.

De fet, el sistema penitenciari en relació amb els equips multidisciplinaris, estableix que els educadors i educadores socials com a membres dels equips esmentats ⁶, i

⁶ Article 37, punt 2D del *Reglament d'organització i funcionament dels serveis d'execució penal a Catalunya*. Pàgina 52.

igual que la resta de membres (aquí apareix aquesta coincidència de la qual parlàvem), tenen unes funcions que han de desenvolupar.

Aquestes són:

1. "Elaborar el programa de tractament o el model d'intervenció individual dels interns que tinguin assignats.
2. Dur a terme l'anàlisi directa dels problemes i de les demandes que formulin els interns.
3. Proposar a la Junta de Tractament la programació anual d'activitats del seu àmbit d'actuació, incloent-hi les desenvolupades per les entitats col·laboradores i de voluntariat.
4. Proposar a la Junta de Tractament la reducció, ajornament de l'execució o suspensió de l'efectivitat de les sancions disciplinàries que puguin pertorbar el tractament o l'estudi de la personalitat de la persona sancionada, i també la reducció dels terminis de cancel·lació quan hi hagi motius fonamentats per esperar que aquesta mesura pugui influir favorablement en el tractament.
5. Atendre les peticions i queixes que formulin els interns respecte de la seva classificació, tractament o model d'intervenció.
6. Avaluar els objectius assolits en l'execució dels programes de tractament o dels models d'intervenció penitenciaris i informar dels resultats de l'avaluació a la Junta de Tractament.
7. Executar totes les accions concretes que els encomanin els òrgans de direcció del centre penitenciari en aquells assumptes que siguin competents.
8. Efectuar les actuacions necessàries per a l'orientació professional i la integració sociolaboral dels interns.
9. Exercir totes les altres competències que li atribueixi la legislació penitenciària i la normativa que la desenvolupi i, en general, les relatives a l'observació, classificació i tractament dels interns que no estiguin atribuïdes a altres òrgans⁷.

Després de considerar totes les funcions aquí comentades, de les més generals i compartides a les més específiques de la nostra professió i pràctica educativa, potser ens queda un regust a treball dins el marc de l'atenció grupal, ja que moltes d'aquestes les portem a terme durant el desenvolupament dels programes o com a membres de l'equip multidisciplinari.

⁷ Article 38 del *Reglament d'organització i funcionament dels serveis d'execució penal a Catalunya*. Pàgina 53.

Aleshores ens podem preguntar: per què hem incidit tant sobre aquest tema si estem parlant de l'atenció individualitzada (i poden semblar dues idees contraposades)?

Doncs, perquè l'atenció individualitzada, tal com hem anat argumentant, és una proposta metodològica, una forma de treball que influeix en els diferents aspectes que hem de tenir en compte els educadors del sistema penitenciari i, és clar, també influeix en la manera de portar a la pràctica les funcions. No hem de perdre de vista que "el patrón grupal se impone en el trabajo educativo como exigencia institucional. Por tanto, habrá que transformarlo en una fuente de recursos educativos para cada sujeto. (...) Es necesario que al educador no se le desdibuje lo peculiar de cada uno y que admita ritmos diferentes, actividades diferentes, un cierto desorden propio de la diversidad" (Núñez; 1999: 58)... Es tracta, doncs, d'articular la particularitat de la persona, les condicions locals i les exigències del moment històric (allò que cal saber en un moment concret per poder vincular-se en un sentit ampli). L'educador i l'educadora poden obrir espais en el marc dels diferents programes o de les entrevistes on mostrar/ensenyar aquestes exigències històriques (requisits) i la manera d'aconseguir-les i poder *circular* pel social ampli d'una manera acceptada/legal.

2.3 Les pràctiques educatives i socials en el marc penitenciari

En aquesta proposta que presentem volem fer una aposta clara per l'educació. Tot i que l'encàrrec institucional és força explícit creiem que el nostre col·lectiu professional no ha acabat de tenir clar, més que la seva missió, la metodologia a emprar per aconseguir la finalitat encomanada, bàsicament per tractar-se d'una professió amb poc recorregut històric i de la progressiva construcció d'un cos teòric que ompli de continguts la nostra pràctica educativa. Considerem també que ha influït el fet que es donava, es dona encara en algunes ocasions, més rellevància a la part social que a l'educativa, fet pel qual se'ns assignen sovint tasques assistencials que no ens corresponen.

Així, al llarg d'aquest breu recorregut històric, la nostra tasca professional com a educadors socials es dividia en tres grans àmbits ocupacionals: educació especialitzada, educació d'adults i animació sociocultural. Divisió que corresponia a una diferenciació segons les àrees d'actuació i que actualment ja no s'utilitza⁸. Encara hi trobàvem una altra divisió: activitats grupals i atenció individualitzada, identificant-se aquesta darrera amb la funció tutorial que tenim assignada. En moltes ocasions, ens hem acostat als interns tenint en compte factors com perillositat, tipologia delictiva, carències... a partir d'aquí, hem diagnosticat les necessitats de la persona i, com a tutors i tutores, hem elaborat el seu Programa Individualitzat de tractament. Estem més

⁸ "En España, hacia mediados de los '80, el concepto mismo de educación especializada entra en crisis. La irrupción en ese campo del discurso pedagógico con otras definiciones acerca de la educación, sus posibilidades y sus límites, así como las nuevas demandas sociales de trabajo del educador especializado y el interés por parte de las universidades en la formación de estos profesionales, pondrán en entredicho el antiguo modelo francés". Núñez, V. (1999:39).

habituat a fer que a afavorir el pensar, aplicant, en alguns casos, tècniques que no corresponen a la nostra pràctica. El que pretenem en aquesta guia és presentar l'atenció individualitzada com una proposta metodològica, una manera de treballar i de comunicar-nos amb els interns, tenint en compte les persones, els seus interessos i expectatives. Ens hem d'apropar als individus des de la particularitat, sense caure en categoritzacions reduccionistes que desvesteixen les persones de la seva singularitat.

Basant-nos en el caràcter pedagògic de la nostra pràctica, els educadors i les educadores socials no ens hauríem de presentar com un model a seguir, un referent. Som educadors i educadores, i com a tals la nostra intenció és la d'educar, és a dir, ser transmissors de continguts, entre d'altres. I com en tota relació educativa, una de les nostres responsabilitats ha de ser que els subjectes amb els quals treballem ens preguntin i es preguntin. No som nosaltres com a persones els que hem de motivar els individus, són els continguts que transmetem els que els han d'interessar amb l'objectiu que els facin seus. Per això és tan important que aquests continguts tinguin un sentit i un valor, siguin actuals i no es converteixin en un simple entreteniment en nom de l'educació.

Un dels objectius que ens hem marcat en l'elaboració de la guia ha estat la unificació del llenguatge i la clarificació de conceptes que creiem claus, i que marquen la nostra especificitat com a professionals dins d'un equip de treball multidisciplinari.

2.3.1 L'acció educativa

Aquest primer concepte que ens proposem definir és l'acció educativa. En moltes ocasions aquest concepte és utilitzat de forma sinònima al d'intervenció educativa. Aquest darrer, com dèiem, és un dels conceptes més utilitzats en el camp social i educatiu, amb una llarga trajectòria en el seu ús, tant en el seu aspecte documental com en la seva utilització lingüística.

L'acció educativa es refereix a una activitat o conjunt d'activitats i processos educatius, planificats i intencionals, que garanteixen la interiorització d'un determinat coneixement, actitud o destresa. Esdevé un procés que requereix la intervenció i el contacte entre l'agent educatiu i l'educand. (DIBA, Gerència de Serveis d'educació: 2009).

D'altra banda, el concepte intervenció remet a aspectes del llenguatge quotidià referits al camp mèdic i militar, atès que incorporen una certa unilateralitat ("tu intervens sobre algú o alguna cosa sense opció a que l'altre respongui, digui... l'altre es queda sense paraula"). A més, hi ha d'altres pràctiques que la utilitzen i la seva delimitació no està clara.

Parlar d'intervenció implica un diagnòstic, una pretensió de saber el que necessita l'altre. Potser, amb aquesta posició estem deixant de banda la participació i l'acceptació conscient de la nostra oferta educativa, que ha de basar-se en aspectes culturals i socials, a la qual tothom ha de tenir accés i que impulsa cap a la promoció social. Nosaltres no podem, ni ho hem de fer, omplir buits, canviar mentalitats, reestructurar personalitats, suplir carències... però sí que podem oferir eines perquè cada individu, de manera voluntària i com una decisió pròpia, construeixi per si mateix la seva opció de vida, dibuixi el seu itinerari vital i esculli el lloc social cap el qual vol dirigir-se.

Quan es parla d'intervenció, la persona amb la qual intervenim queda reduïda a destinatari, a usuari... treballem amb aquella persona però sense la persona, és a dir, abonem discursos victimistes en lloc de potenciar la responsabilitat personal. Està clar que les persones sempre tenim l'oportunitat d'escollir, d'optar... fins i tot en les circumstàncies més difícils.

Per això hem optat per parlar d'acció educativa, considerant-la més possibilitadora, i donant opció que l'altre pugui actuar. En efecte, és una opció teòrica que s'articula en un posicionament metodològic com el de l'atenció individualitzada. Es tracta, doncs, d'oferir un contínuum entre acció i atenció, tot allunyant-nos d'altres posicions més intervencionistes i homogeneïtzadores.

2.3.2. L'educador/a social en el marc penitenciar

És molt important tenir en compte el marc en el qual desenvolupem la nostra feina ja que assenyala els límits i les possibilitats de les nostres accions socioeducatives. És la mateixa institució la que, des d'un principi, delimita les nostres funcions a partir de l'encàrrec social que es rep. Alhora influeix, també, en les nostres actuacions l'orientació de l'equip multidisciplinari del qual forma part l'educador social. I com no, l'espai. Un espai hostil que tenim el repte de convertir en un espai educatiu.

La nostra tasca es desenvolupa en una institució tancada i regida per una estricta normativa de règim interior. Les persones que hi trobem hi són perquè estan complint un càstig o en espera que els sigui aplicat. Això vol dir que veuen aquest espai com un lloc de trànsit, un parèntesi en la seva vida, amb un cert pòsit de temps d'espera, o fins i tot de temps perdut. Els que hi porten més temps aprenen que tenir un cert discurs preestablert amb paraules com empatia, tolerància, assertivitat... els pot obrir les portes més ràpidament. La qüestió està a saber si aquestes respostes apreses les han fet seves o és una lliçó apresada que, un cop en llibertat, no es durà a la pràctica.

Així doncs, el nostre gran repte, si més no un d'aquests, consisteix de convertir aquest espai en un espai educatiu en el qual es puguin establir relacions interpersonals i una comunicació que possibiliti l'aprenentatge, però un aprenentatge conscient i volgut que

faci que els subjectes s'apropriïn dels continguts transmesos, els transformin i els facin seus.

I en aquest procés, els educadors i les educadores socials hem de tenir clar que tots els interns, fins i tot els que agrupem per tipologia delictiva o necessitats detectades, no necessiten el mateix ni acceptaran les situacions de la mateixa manera ni, evidentment, la seva resposta serà la mateixa. És per aquestes raons que cal que anem cap a unes pràctiques educatives diferenciades i diferenciadores, relacionant-nos amb els interns d'una manera individualitzada i oferint continguts que responguin a les seves necessitats i expectatives, per tal que les persones amb les quals treballem s'apropriïn d'aquests continguts que els han de permetre, en una decisió presa de manera conscient, promocionar-se a altres llocs de la vida social.

2.3.3. El subjecte de l'educació social

Abans de res una matisació d'un fet que és evident però que, a vegades, pot caure en l'oblit: els interns continuen essent ciutadans, subjectes amb drets i deures, el futur dels quals és tenir l'oportunitat de circular per la societat d'una manera diferent a la que els ha dut a la seva situació actual.

Dit això, el subjecte de l'educació social als centres penitenciaris es refereix a aquell lloc social que ofereix la institució als interns i les internes per a poder incorporar-se a processos educatius. És a dir, donar la possibilitat que aquests interns puguin accedir a aspectes com l'aprenentatge, la instrucció, la transmissió que suposa l'acció educativa.

Així doncs, juntament amb els agents de l'educació social (els educadors i les educadores socials) i els continguts (als quals dediquem el següent punt) ja tenim els tres elements que configuren tota relació educativa. A més, considerem important afegir un altre concepte: el marc institucional, és a dir, l'espai, el lloc de trobada de les persones implicades en aquest procés educatiu. No obstant això, aquests elements per si sols no garanteixen la relació educativa, ja que, perquè així sigui, cal que l'agent vulgui educar i que el subjecte vulgui aprendre. Sense aquesta doble voluntat no hi ha educació, ja que és el factor determinant que possibilita l'apropiació per part de l'educand dels béns culturals transmesos per l'educador, i produir així efectes que permetran la promoció a altres llocs i recorreguts socials.

Per tal d'establir millor què vol dir el concepte de *subjecte de l'educació social*, i el sentit que aquí li volem donar, proposem aquesta definició de G. Molina (2003:117): "El sujeto con el que trabaja la educación social es, ante todo, un sujeto de recorridos sociales, efecto de los lugares que se le otorgan y decide ocupar." En aquest sentit hi ha una apel·lació directa a la responsabilitat de l'agent educatiu, sense oblidar que "la decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son

las propias de quien las adopta” (Meirieu, 1998:79). Per tant, el treball educatiu amb adults no ha de perdre de vista la capacitat de decisió, la voluntat i la responsabilitat del subjecte per ocupar aquest lloc que ofereix l’agent dins el marc institucional.

2.3.4 Els continguts de la transmissió educativa i social

Si fem una anàlisi dels continguts tradicionals que ha incorporat el treball i la tasca desenvolupada pels educadors i educadores socials als serveis penitenciaris podem establir un doble nivell d’actuació:

D’una banda, en el *marc d’actuació individual* han primat els aspectes següents en els continguts a transmetre:

- Les normes de funcionament general del mòdul de residència.
- L’oferta d’activitats present al centre penitenciar.
- L’orientació per a la confecció d’una planificació personal del temps d’acord amb la tria que faci de l’oferta d’activitats. Aquesta orientació / assessorament es fa de manera continuada ja que trobem incidències (canvis de mòdul de residència, canvis de centre) que obliguen a la revisió contínua de les planificacions.
- Resoldre dubtes, reorientar qüestions que neguitegen els interns i que, en ocasions, poden correspondre a d’altres professionals.

De l’altra, pel que fa al marc de l’activitat grupal, els continguts han pres diverses orientacions:

- Els continguts propis de les activitats que dirigeixen els educadors i que genèricament han estat incloses dins de l’anomenada animació sociocultural i la promoció cultural.
- Els tradicionalment anomenats programes de tractament duts a terme amb altres professionals dels equips de tractament: VIDO, DEVI, SAC, toxicomanies...
- Els darrers anys s’han incorporat a la proposta d’activitats dels educadors socials activitats que giren a l’entorn de l’educació intercultural, educació per a la mobilitat segura, o educació sexual i afectiva que han estat resultat de la feina col·laborativa dels educadors a través de la plataforma virtual e-Catalunya del CEJFE.

Fins fa no gaire, la manca d’un currículum d’educació social ha provocat que continguts de dubtós valor social i certament discutibles per a la inclusió social dels subjectes hagin restat en funcionament, tot provocant un perill de desinterès en els subjectes per la tasca educativa.

Defensem que cal buscar la qualitat en l'acció educativa, responsabilitat que hem d'assumir com a professionals i que creiem hem de compartir amb la institució, i que aquesta ha d'actuar no amb la imposició dels criteris d'intervenció sinó impulsant pràctiques realment educatives i que serveixin per a l'acompliment dels objectius que la legislació i la societat ens encarreguen.

En aquest punt reflexionem també sobre la deriva que ha manifestat la nostra professió quan ha incorporat alguns continguts a la nostra pràctica i les dificultats d'identificació professional que ens genera. García Molina (2003:127) ho expressa d'aquesta manera:

“Lluny d'entretenir-se de cercar una suposada identitat o personalitat del subjecte per conèixer-lo, entendre'l millor o *empatitzar*, lluny de voler trobar un subjecte definit, l'educador ha de, simplement, suposar un subjecte. L'educador ha d'estar entretingut amb la pròpia cultura, entretingut a cercar continguts culturals valuosos i actuals, nous mitjans on fer-los circular i diferents mètodes perquè el subjecte pugui adquirir-los.”

Dit d'una altra manera subratllem que possiblement la posició que establim de relació personal educador-intern com a fonament de la relació educativa deixa de banda el veritable sentit de la funció professional de la transmissió de continguts.

La psicologització que ha inundat algunes pràctiques de l'educació social en el nostre camp de treball i la menysvaloració de les pràctiques de mediació educativa i de dinamització sociocultural dutes tradicionalment a terme pels educadors ha provocat que obviem com apunta el mateix autor que “el educador se relaciona con el sujeto de la educación mediante los contenidos, y ellos, así como la forma de transmitirlos, son su verdadera ocupación profesional” (op. cit.:127).

La relació educativa pren significat quan l'educador, com a agent educatiu; l'intern com a subjecte de l'educació, es troben en el lloc dels continguts. D'aquesta manera es construeix una triada formada per educador/intern/continguts. Els continguts culturals a transmetre possibiliten la relació educativa i donen significat a l'educador i educadora i al subjecte de l'educació.

La profunda influència del model psicològic dominant als serveis penitenciaris ha allunyat els educadors i educadores d'allò que Núñez (1999) entén per educació i que defineix com la transmissió d'elements culturals que permeten als subjectes de l'educació fer les seves combinatòries, marcar els recorreguts propis, cercar els seus ancoratges socials, culturals, econòmics, etc.

Una situació que al mateix temps ens ha portat cap al parany d'integrar els efectes que ha d'aconseguir l'educació com a continguts propis d'aquesta educació, i que també apunta la mateixa autora:

“la educación no prepara para un puesto de trabajo, ni para un tipo de afectividad, ni para una particular identidad, ni siquiera para la autoestima, tal como los proponen ciertos discursos al uso. Por el contrario, la educación ofrece plataformas culturales de lanzamiento para los sujetos, pero ignoramos cuáles de ellas serán actualizadas, por quiénes, cuándo, cómo.” (op. cit.: 55)

A partir d'aquí ja avancem que la proposta que fem en aquest document ens du a evitar la confusió entre continguts propis de l'educació social i els continguts que tracten sobre els efectes que poden produir aquests continguts educatius. Aquesta distinció la considerem clau per assolir un posicionament professional de l'educador social. García Molina (2003:137) exposa els seus dubtes sobre alguns continguts ben arrelats en els camps de treball de l'educació social:

“Pero en realidad ¿qué se hace cuando se dice que se enseñan habilidades sociales? Quizá la supuesta seguridad técnica que su aplicación ofrece a los profesionales hace olvidar la verdadera dimensión de lo que se juega, por ambas partes, en el acto educativo. Sería tan conveniente como necesaria la aparición de análisis rigurosos acerca de los efectos educativos que producen estas prácticas conductuales en busca de competencia social y asertividad. ¿Podemos suponer las primeras como bienes culturales de valor social? ¿Abren estas últimas puertas (en plural) a la promoción social del sujeto de la educación?”

La proposta que volem portar a aquest document es fonamenta doncs a considerar continguts propis de l'educador social els béns culturals entesos com a continguts i recursos culturals que tenen un valor social reconegut, i que són propis de cada època i lloc, i que milloren la circulació social. En resum, els béns culturals a transmetre pretenen tenir rellevància per aconseguir la socialització, la circulació i la promoció social dels subjectes de l'educació.

Aquesta proposta se sustenta en el treball teòric desenvolupat des de la pedagogia social per Núñez (1999) i García Molina (2003) i des dels *Documents Professionalitzadors* d'ASEDES (Associació Estatal d'Educadors Socials, 2007).

Segons ASEDES, les accions formatives que haurien d'impulsar els educadors socials “són aquelles que possibiliten que el subjecte de l'educació s'apropriï de la cultura, no només de l'acadèmica, sinó de la cultura entesa en sentit ampli. Són actes d'ensenyament que permeten l'apropiació d'eines conceptuals, habilitats tècniques i formes de tracte social” (*Documents professionalitzadors*: pàg 15). En aquesta mateixa línia, Núñez i Planas (1997) van proposar cinc àrees de continguts propis de l'educació social. Les dues primeres àrees són considerades transversals i les tres darreres com a àrees amb continguts específics.

- *Àrea de llenguatge i comunicació*

L'àrea de llenguatge i comunicació incorporaria com a proposta l'adquisició de competències en el saber; l'educació en l'expressió oral; l'aprenentatge en la construcció d'argumentacions i opinions; la utilització de l'expressió oral com a mitjà de relació i vincle social, i l'aprenentatge d'idiomes.

Les possibles activitats d'aquesta àrea són els debats, xerrades, articles per a la revista del centre, programes de ràdio...

- *Àrea de subjecte social i entorn*

En aquesta àrea considerariem el posicionament del subjecte enfront de les exigències de la vida social: procés de socialització, les seves relacions i la seva circulació per l'entorn.

Treballaria la idea d'entorn (barri, poble, ciutat), el seu coneixement i les possibilitats de circulació i ús d'espais. El coneixement de l'entorn ofereix ocasions per a l'oci i l'enriquiment cultural.

Tenim programes al nostre abast per a treballar aquesta àrea: Educació intercultural (una proposta d'educació per a la ciutadania); Educació per a la mobilitat segura (el podem enfocar com una educació preventiva i adreçar-lo a una bona part de la població reclusa) i Guia afectivosexual.

- *Àrea d'art i cultura*

Aquesta àrea possibilita que el subjecte de l'educació accedeixi a la diversitat de manifestacions artístiques i culturals, així com també facilita l'accés al desenvolupament d'habilitats d'expressió artística com a mitjà de promoció i recreació cultural, d'expressió de sabers i inquietuds, d'anàlisi de realitats viscudes, de crítica davant el que no es desitja, etc.

Aquesta àrea preveu l'organització de jornades i setmanes culturals: conferències, teatre, concerts, Projecte Eureka (treballar el temps d'oci durant el cap de setmana)...

- *Àrea de tecnologia*

L'àrea de tecnologia cerca el domini de coneixements tècnics i informàtics que permetin solucionar problemes de creació, disseny, construcció o muntatge.

En aquesta àrea també aconseguiríem el domini de destreses manuals i tècniques necessàries per portar a terme aquests coneixements. Ens permet incentivar l'interès per la indagació, l'experimentació i l'abstracció de coneixements. En aquesta àrea, ara per ara, trobaríem en marxa el Programa d'alfabetització digital.

- *Àrea de jocs i esports*

El desenvolupament físic, psíquic i social dels subjectes també passa per una àrea que estimuli l'esport i el joc, els quals faciliten l'adquisició de normes i pautes de relació i cooperació –joc o esport en equip-, que treballen per a la prevenció de conflictes i afavoreixen els processos d'integració social.

Podríem fer referència als programes d'educació per a la salut, programes esportius, ludoteques, jocs alternatius, creació de jocs per part dels interns i internes...

Una de les característiques que hem de tenir en compte quan parlem dels béns culturals (capacitats lingüístiques, coneixements diversos, etc.) és que una vegada feta la seva transmissió hem d'acceptar que el subjecte de l'educació és l'únic que ha de decidir quins utilitzarà i com els farà anar.

Finalment, no entrarem a detallar ni a fer una selecció de continguts propis de l'educació social en l'activitat grupal que porten els educadors socials als serveis penitenciaris i que podria arribar a ser objecte d'un altre document de treball. Hem pretès donar unes pautes per discriminar aquelles que poden ser identificatives per al professional actual i que poden ser-nos útils. A partir d'aquí, el coneixement i experiència de cadascú ha d'ajudar a situar-lo en perspectiva.

De la mateixa manera, una vegada seleccionats els continguts ens caldrà avançar en l'elaboració d'una didàctica que ens permeti adaptar i apropar els continguts als subjectes de l'educació.

D'altra banda, i avançant des de la perspectiva que estem presentant, cal subratllar que els continguts que tradicionalment hem introduït utilitzant el treball en grup també poden ser tractats per adaptar-se al treball individual.

L'activitat en grup ha estat i és una forma de treball que tradicionalment hem dut a terme als centres penitenciaris i que institucionalment també se'ns ha reclamat que fem. Tot i així, aquesta metodologia de treball no és obstacle perquè puguem aprofitar les possibilitats que ens ofereix el treball en grup en la relació educativa amb cada subjecte.

L'adaptació al ritme i coneixement individual de les activitats en grup el podem articular pel que es coneix com a projecte grupal.

Els projectes grupals relacionen diferents àrees de continguts depenent dels interessos particulars de cada subjecte dins del grup.

Així, aquesta metodologia pretén partint d'una idea, conèixer nous sabers i experiències per arribar a la seva consecució, tot fent recerca de materials i superant les dificultats que tot procés d'elaboració de coneixement i d'instrucció comporta.

En resum, el treball per projectes facilita l'activitat d'aprenentatge individual i es desenvolupa en l'àmbit grupal aprofitant les oportunitats que ens ofereix el grup d'interns.

De la mateixa manera, tan important com detectar i oferir uns continguts culturals valuosos, és saber de quina manera transmetre aquests continguts.

La reflexió sobre la metodologia de l'educació social ens porta a qüestionar-nos, per exemple, com detectem i triem els continguts culturals valorats per la nostra societat, com fem que aquests continguts siguin atractius als interns i internes, i amb quins recursos comptem per tirar endavant.

Si el posicionament que prenem en el treball en grup ens remet a una metodologia de l'ensenyament i la instrucció, en el treball individual el posicionament que prenem ens du a emprar la metodologia de la mediació educativa, amb la qual creiem que ens identificarem ràpidament des de la pràctica que tenim als centres penitenciaris.

Per a ASEDES (2007:15) les accions mediadores no vénen referides d'una manera específica a la mediació en el conflicte ni tampoc a l'ensenyament o transmissió dels continguts culturals, sinó que consideren que "la mediació és un treball previ que s'ha de fer perquè el subjecte de l'educació pugui trobar-se amb llocs, persones i continguts".

Aquesta perspectiva situa l'educador en una posició des de la qual intenta posar en contacte aquell contingut cultural, que considera que té valor, amb el subjecte de l'educació. És a dir, no solament es tracta d'una transmissió buida de continguts sinó d'un treball que facilita la trobada amb uns continguts culturals, amb altres subjectes, amb altres llocs i espais socials.

Seguint García Molina es poden establir tres tipus de mediació:

- *Respecte als continguts culturals*, on es produeix un treball previ que prepari la consegüent transmissió cultural, intencional i sistemàtica, per part de l'educador, i que el podem emmarcar dins de l'activitat grupal que portem a terme als centres.

Un exemple d'aquest tipus correspon al treball que duen a terme els educadors de cap de setmana que treballen per posar els interns en contacte amb les diferents manifestacions socioculturals que es programen als nostres centres.

La mediació educativa respecte als continguts pren com a eix metodològic de l'acte educatiu les formes de trobada guiada i derivació.

En aquest sentit, per una banda, la trobada guiada permet que l'educador, que és qui coneix els temps, recursos, materials de suport, etc. de l'activitat, pugui acompanyar i guiar el subjecte potenciant les possibilitats d'encontre.

La derivació remet a les accions mediadores que responen al treball de l'educador amb altres professionals, altres espais i altres activitats. En aquest sentit, aquest treball de derivació pot convertir-se en un treball amb efectes educatius i socials sempre que la posició de l'educador tingui en compte els interessos i les decisions dels interns.

- *Respecte als altres*, la mediació educativa respecte dels altres pren com a eix de desplegament metodològic de l'acte educatiu les formes de presentació, dinamització i negociació.

L'educador ha d'intentar que es produeixin noves trobades perquè es multipliquin i/o consolidin les relacions socials amb els altres. Remet al desenvolupament de la sociabilitat ⁹.

En aquest sentit parlar de mediació respecte dels altres vol dir incorporar a les funcions educatives, les possibilitats que ofereix l'atenció individualitzada en termes d'acompanyament i orientació particular. És a dir, es pot fer un treball educatiu respecte de les formes de tracte social amb els altres, de formes de presentació social del subjecte i d'establiment de pactes i negociacions com a modalitat de relació social.

- *Respecte a l'entorn social*, suposa el coneixement dels llocs que conformen l'espai on viu el subjecte de l'educació, i el trànsit per aquests mateixos llocs.

Hauria de ser en aquest apartat on podríem encabir el nostre posicionament professional majoritari davant dels interns i les internes. Un posicionament que posa en contacte les possibilitats formatives, laborals, culturals i d'oci que ofereix l'entorn dels centres penitenciaris amb els interessos i aptituds dels interns.

També aquest posicionament facilita la relació amb altres ofertes formatives, laborals, culturals i d'oci externes als centres penitenciaris i que poden ser tractades des d'un altre vessant metodològic com són les sortides programades i les actuacions en el medi obert.

La mediació educativa respecte l'entorn social pren com a eix de desplegament metodològic de l'acte educatiu les formes de participació guiada i derivació.

Respecte la participació guiada entenem aquesta com les activitats i les accions adreçades (en la mesura del possible i de la situació particular de cada intern) a transmetre aquelles formes i usos que permeten una participació progressiva, no

⁹ Per *sociabilitat* entenem la capacitat de relació amb els altres en els espais socials. Hem introduït el terme *sociabilitat*, enlloc del de *socialització*, perquè aquest es refereix preferentment a la concepció d'Émile Durkheim, quan parla de la socialització metòdica de la infància. (ASEDES, Documents professionalitzadors)

solament en les activitats ofertes per la institució sinó també amb l'horitzó de la participació social un cop comenci el contacte amb l'exterior. Aquí pren importància la guia entesa com el procés d'orientació i acompanyament de l'educador social.

2.3.5 El lloc de l'atenció individualitzada en les relacions vinculants

En fer front a la nostra acció educativa se'ns planteja la necessitat de vincular-nos amb els interns i internes que tenim assignats.¹⁰ L'encàrrec institucional adreçat als educadors i educadores socials ens diu que l'objectiu cap al qual hem d'encaminar-nos ha d'ésser el coneixement de les persones internes que tenim assignades al nostre grup, sense perdre de vista que finalment aquest coneixement s'ha de reflectir en els informes escrits que s'han d'eleva a les diferents instàncies que els reclamen.

Fins ara l'establiment per als educadors i educadores d'un bon vincle de *relació*, entès com una comunicació íntegra i franca, era la base per convertir-nos en persones significatives, dignes de confiança en aquesta *relació d'ajuda* que volíem construir amb els interns i internes.

La *relació d'ajuda* que esmentem “se basa en una relació interpersonal que se puede dar entre consejero-cliente, educador-educando, entre madre-hija, terapeuta-paciente; etc. Surge a partir de que haya una persona con experiencia, formación y cualidades para que pueda ayudar a otra con dificultades” (Panchón; 1998:148).

L'atenció individualitzada així entesa, s'havia convertit en una metodologia de treball per als educadors i educadores que cercaven que aquesta relació d'ajuda fos efectiva. Per aconseguir-ho, bàsicament, ens calien unes bones habilitats de comunicació que ens facilités aquesta relació.

Per poder crear però aquesta relació tenim en compte les característiques personals del subjecte al qual ens adrecem:

- Aquest vincle l'hem de crear amb una persona que està reclòs contra la seva voluntat en l'espai limitat del centre penitenciar.

¹⁰ En els *Documents professionalitzadors d'ASEDES* als quals estem fent referència també trobem aquesta necessitat de creació de la *relació educativa*:

“L'educador o educadora social és un professional de l'educació que té com a funció bàsica la creació d'una relació educativa que faciliti a la persona ser protagonista de la seva pròpia vida.

A més, l'educador o educadora social, en totes les seves accions socioeducatives, partirà del convenciment i responsabilitat que la seva tasca professional és acompanyar la persona, el grup i la comunitat per tal que millori la seva qualitat de vida, de manera que en la relació socioeducativa no li correspon el paper de protagonista, suplantant les persones, els grups o les comunitats afectades.

Per això en les seves accions socioeducatives procurarà sempre una aproximació directa cap a les persones amb què treballa, tot afavorint-hi aquells processos educatius que els permetin un creixement personal positiu i una integració crítica en la comunitat a la qual pertanyen.”

- Aquest vincle l'hem de crear amb una persona que pot arribar a evitar, en l'ús del seu criteri, aquesta relació que pot entendre forçada i interessada.
- Que es tracta d'un adult.
- Que és possible que hagi patit dificultats socioeducatives en el seu procés de socialització i que tingui necessitat d'aprendre eines i destreses.
- Que es tracti d'un intern o interna d'origen estranger, amb les dificultats de comprensió cultural que pot originar l'establiment d'aquesta relació.

D'altra banda també hem de tenir en compte les característiques personals de l'educador o educadora social:

- Ens trobem davant un grup nombrós d'educadors i educadores socials, amb un bagatge d'experiència professional important que ha estat treballant durant molts anys sense haver rebut formació adient en l'àmbit de l'atenció individualitzada.
- Aquesta situació ha generat, seguint a Martínez (2002:10) dos tipus de posicionaments, bàsicament, en l'afrontament de les relacions i el tracte a establir amb els interns i les internes:
 - *Posicions responsabilitzadores*: els èxits i fracassos -més aviat aquests- dels interns es deuen a l'incorrecte i insuficient seguiment de les indicacions regulades des dels equips de tractament, i per tant "en la incapacitat dels subjectes per tal de responsabilitzar-se de les seves pròpies obligacions" però no es passa a discutir el mètode utilitzat o si s'ha creat una relació adequada per facilitar-ne el canvi.
 - *Posicions postuladores del "bon salvatge"*, que faciliten respostes disfuncionals atès que contraposen els interessos de l'Administració i els dels interns i internes.

Aquesta *relació d'ajuda*, que els educadors i educadores hem treballat tradicionalment des de l'atenció individualitzada als centres penitenciaris, està construïda, principalment, sobre dues línies teòriques:

- una, que segueix les corrents psicològiques humanista de la no directivitat, de la psicoteràpia centrada en la persona, l'orientació i l'escolta activa.
- una segona que ho fa des de la perspectiva psicològica cognitivoconductual.

De la barreja bàsicament d'aquestes dues perspectives obtenim l'actual de l'acció educativa dels educadors i educadores en la metodologia de l'atenció individualitzada.

Des d'aquests punts de vista s'ha insistit que l'activitat –el tractament penitenciari- per desenvolupar amb els interns i internes havia de donar eines i recursos que augmentessin la responsabilitat que tenen els individus sobre les seves decisions tot utilitzant les competències apreses perquè aprofitin els recursos que tenen a l'abast. És el que es coneix actualment com *apoderament*¹¹, concepte que fa referència a aquelles accions que pretenen enfortir els individus amb l'objectiu d'incrementar la seva influència sobre les decisions que afecten les seves vides.

Aquest posicionament, al qual progressivament s'han anat escorant els educadors i educadores per la pressió de certs models d'atenció socials dominants és posat en dubte des d'altres disciplines i àmbits de coneixement íntimament vinculats a l'educació social.

Així segons Moyano (2007:53) “el concepte [d'apoderament] s'està utilitzant en el camp de l'educació social, atorgant als agents educatius un paper de model pel subjecte i d'educadors d'estils de vida, del qual no podem participar si entenem que aquesta visió sobrepassa els encàrrecs específics de l'educació, sobredimensionant les possibilitats de l'educador social”.

A partir d'aquí ens proposem fer una proposta que s'intenti adequar a l'oferta educativa real que podem oferir els educadors i educadores socials, i que ja hem començat a esbossar en l'apartat anterior dedicat als continguts de l'acció educativa.

Proposem, doncs, superar el concepte tradicional de *relació d'ajuda* en la nostra pràctica professional tot oferint una perspectiva més fonamentada en els seus aspectes pedagògics fornida amb continguts valuosos culturalment i socialment, i adjectivar-la amb un component *social* que ens allunyi del tractament de les mancances personals dels subjectes i ens apropi a les oportunitats de promoció social que ofereix l'entramat social.

2.3.6 El paper de l'educació social en el marc penitenciar: límits i possibilitats

Els educadors i educadores socials provenim d'una perspectiva, com dèiem en l'apartat anterior, on la relació d'ajuda i orientació ho ha impregnat absolutament tot, i ha estat:

"una educación social orientada, en su mayor parte, a la ayuda social de los individuos, fijada al adjetivo social y con tendencias a pensar lo educativo tan sólo como elemento agregado a un trabajo social compensatorio más amplio que incluiría cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social (Moyano; 2007:53):

¹¹ Segons Moyano "l'apoderament es concreta en les accions que es duen a terme per enfortir (apoderar=donar/agafar poder) individus i comunitats amb la finalitat d'augmentar e seu poder sobre els recursos i les decisions que afecten a les seves vides”.

Aquesta qüestió opera com a límit: per tant, la proposta que estem fent intenta ampliar el sentit de la nostra comesa. És a dir, la possibilitat del treball educatiu ha de tenir en compte que hem de fer més *educació* i deslliurar el concepte de *social* de la seva relació amb allò problemàtic, i vincular-lo més amb les possibilitats que ofereix el plantejament de Gramsci (1981) de *fer actual a l'home a la seva època*, i oferir-li ancoratges culturals a través de les oportunitats que ens permet l'actual llegat cultural en el sentit més ampli. Així doncs, tal com diu Moyano (op.cit.):

"una educación social que plantea lo educativo como constitutivo del concepto, que apuesta por la educación como eje principal de las prácticas que se desarrollan en este campo. Es decir, una propuesta de carácter fundamentalmente pedagógico que permita la articulación de los individuos con las exigencias sociales de época."

La proposta que intentem comunicar ens convida a deslliurar-nos de la banalització dels continguts actuals de l'educació social, de la presència dominant de paradigmes psicològics que promouen un treball dels educadors i educadores socials basats en la modificació de conducta i que promou en molts casos continguts educatius psicologitzats i poc adequats a les tasques educatives i socials de les quals som dipositaris.

Les possibilitats s'obren quan donem pas a continguts valuosos, tal com hem comentat en apartats anteriors, i evitem la confusió entre els efectes educatius que busquem amb l'educació i els continguts de les activitats. Aprofundir en l'oferta educativa és dur els interns cap a recorreguts no vinculats a un destí prefixat i assignat.

El paper de l'educació social en el marc penitenciari passa, com hem assenyalat anteriorment, pel reconeixement dels interns i internes com a subjectes de l'educació. En el cas de la perspectiva de la *relació d'ajuda* creiem que aquest reconeixement queda en entredit perquè aquesta perspectiva considera els interns i internes subjectes inacabats, amb mancances i pendents de reeducació.

Un altre dels límits que opera en l'activitat professional dels educadors i educadores socials és el continu manteniment de la perspectiva reeducadora, que suposa, com assenjala Moyano (2007), una regressió del concepte d'educació perquè la reeducació limita les possibilitats de l'individu i porta el subjecte a un bucle de les seves pròpies dificultats, atès que les fixa i perfila destins on l'educació pretén trencar-los.

La proposta que fem, doncs, començaria a desfer lligams amb la manera tradicional d'entendre el subjecte que hem exposat. La nova manera d'entendre el subjecte de l'educació ens portaria a allunyar-nos de les seves *deficiències i tares*, tot apostant per oferir-los nous aprenentatges culturals, bé de forma directa a través dels educadors i educadores socials, o bé mitjançant els continguts oferts per altres professionals, que

els educadors i educadores considerem valuosos i que facilitarien la promoció social dels interns i les internes.

D'altra banda, l'actual marc en el qual ens movem els educadors i educadores dels serveis penitenciaris suposa un límit a tenir en compte en el desenvolupament de les nostres tasques quan estem més preocupats per aconseguir els objectius fixats per altres professionals en els programes individualitzats de tractament que en el processos educatius dels subjectes de l'educació. Aquesta manera d'actuar que, com dèiem, suposa un límit en el nostre treball educatiu es posa de manifest en la tendència a tenir present molt més la finalitat que el procés educatiu (García Molina, 2003)

Si, realment, nosaltres ens preocupem perquè l'altre "arribi a ser", és perquè volem reflectir en els nostres informes que hi hagut *canvis* que permeten que aquesta persona pugui accedir, per exemple, a un permís de sortida que li faciliti tornar a tenir l'oportunitat de generar una trajectòria vital alternativa a la que l'ha portat a presó. D'aquí prové certa *ansietat* professional per constatar i assolir el canvi i comprovar que de la feina que fem cada dia s'obté un resultat d'acord amb l'objectiu. Un "arribar a ser" que ens pot portar al parany de creure que alguna cosa ha canviat quan no ha canviat res. En aquest punt cal posar de relleu que aquests models imaginaris de "bona conducta" estan fets des de pressupòsits poc o gens educatius. Per exemple, tenir o no tenir família pot marcar una frontera en algunes trajectòries penitenciàries. Per tant, les analogies personals que, a vegades, utilitzem per prendre decisions haurien de poder ser revisades.

Hem de tenir en compte que el temps per a produir certs canvis en les persones i el propi temps d'aquestes no sempre coincideixen. Per tant, la possibilitat d'un treball educatiu ha de sostenir-se a disposar del temps necessari per a dur-lo a terme, tant en relació amb el temps dels subjectes com en el temps dels educadors.

Aquest posicionament anterior basat en la recerca urgent de resultats no és tan acusat en els educadors com en altres col·lectius professionals. Els educadors encara mantenim continguts culturals dins de la nostra activitat -laborals, oci, formació- que ens relacionen amb els interns i ens mantenen a certa distància de les seves *subjectivitats*. El límit apareix quan a l'hora de valorar *canvis* o *evolucions* des de la perspectiva de progrés cultural no es té en compte com a expressió de canvis significatius en la persona.

2.3.7 L'atenció individualitzada en el marc del treball interdisciplinari

L'atenció individualitzada ens ha de servir per oferir una proposta de treball específica per a cada intern, més enllà de recollir-ne informació, per tal de traslladar-la als equips de tractament. Fins ara, aquesta darrera tasca ha estat un dels nivells de treball

interdisciplinari amb més pes dels educadors i educadores dins dels serveis penitenciaris, encara que també un dels que genera més dubtes en la nostra professió.

En aquest marc de treball és on la "funció tutorial" (que ens ve encomanada i assumim els educadors) fa que haguem de tenir una visió *global* dels interns i internes. En aquesta visió acabem identificant el coneixement de les dades personals de la persona interna amb la nostra tasca educativa. Aquesta identificació tendeix a explicar la relació educativa tan sols des d'un vessant personal, que impregna la nostra activitat diària. És aquí on l'atenció individualitzada té el seu veritable repte. Aquí és on també l'educador ha de poder començar a introduir, a més dels aspectes relacionats amb el coneixement personal de l'intern d'altres que tingui a veure amb un treball educatiu. És a dir, conèixer els seus interessos i oferir possibilitats reals de dur-los a terme. Aquest treball de l'educador social ha de preveure quines són les millors alternatives per a posar en contacte la persona interna d'altres recorreguts socials.

L'atenció individualitzada, com a metodologia del treball dels educadors i educadores socials, possibilita la mediació amb els interns i internes per fer-los participants de l'oferta socioeducativa promoguda des dels centres penitenciaris per educadors, mestres, monitors de formació ocupacional, d'arts plàstiques...

Així mateix l'atenció individualitzada facilita l'accés a l'oferta sociolaboral dels centres penitenciaris tot orientant els interns i internes d'acord amb les seves preferències i aptituds. Els canals de comunicació i coordinació amb l'àrea laboral dels centres han d'aprofundir en aquesta relació.

En resum, l'atenció individualitzada permet posar-nos en contacte amb aquells professionals que són capaços d'oferir una oferta cultural valuosa. El nostre posicionament passa perquè la participació en aquesta oferta tingui un valor afegit per a la promoció social dels interns i internes.

3. La informació en el marc de l'atenció individualitzada

3.1 El paper de la informació

Com a agents educatius un dels elements sobre el qual estructurarem la nostra tasca és la informació. Aquesta esdevé primordial tant en la relació que establim amb el subjecte de l'educació, com en el coneixement que tinguem de la societat (d'on valorarem els continguts culturals que haurem de transmetre), en la qual desenvolupem la nostra tasca professional.

Per tant, dins el sistema penitenciari, haurem de tenir en compte quin tipus d'informació pot ser rellevant a l'hora de desenvolupar l'acció educativa. Podem trobar dos grans grups d'informació.

En primer lloc haurem de ser capaços d'explicar, i fer entendre, les peculiaritats del sistema. En aquest bloc, a tall d'exemple, trobarem continguts que van des dels diferents tipus de professionals que desenvolupen la seva feina, destacant quines són les seves funcions i sobretot quin suport poden donar a l'intern, el funcionament de les juntes de tractament, les característiques del sistema motivacional, i tots aquells aspectes que puguin ser propis de cada centre. Dins aquest bloc, des del nostre rol, pren especial importància, el ventall d'activitats que s'estiguin fent en el nostre centre. Oferir a l'intern una bona informació respecte del ventall d'activitats ofertes, així com les tasques que s'hi duguin a terme i sobretot les possibilitats que els poden oferir a nivell de promoció. En aquest sentit, hem de ser capaços de transmetre a l'intern el sentit de les activitats, més enllà del benefici més immediat dins el sistema penitenciari (assolir beneficis a curt termini). És important valorar amb el subjecte les activitats des del punt de vista del que pot significar en la seva promoció social, ja que el nostre objectiu és proporcionar al subjecte recursos culturals i socials per a vincular-se a la societat en nous termes.

Si és així, correm el risc que la persona interna perdi interès per l'oferta educativa o que hi participi, però amb una motivació i expectatives força baixes. Tal com li passava a un intern, que malgrat tenir clar, ser conscient de la necessitat de formar-se laboralment per tal de poder accedir al mercat de treball amb majors garanties, un cop sortís al carrer, durant la seva estada a presó, no havia participat en cap de les ofertes de formació laboral que hi ha en el centre. Un cop preguntat sobre aquesta qüestió, ens va dir que coneixia les diferents activitats i fins i tot hi havia alguna que li resultava interessant. Encuriosits per la seva renúncia a participar-hi, ens va comentar que el títol que li poguessin donar a la presó no li serviria de res al carrer. No cal dir que aquesta visió no corresponia amb la realitat, ja que algun dels cursos pels quals mostrava interès, oferien una titulació homologable a qualsevol curs de formació laboral que pogués fer al carrer.

Per tant, com a educadors hem de tenir present en tot moment l'abast que tenen les activitats que es fan en el centre, per tal de donar una informació completa i des de la perspectiva de la promoció social.

El segon grup d'informació amb el qual acostumem a treballar, és aquell referit a la persona interna. En aquest grup trobem tota aquella informació referida a ell, ja sigui en relació amb la seva vida dins el centre penitenciari, com la del seu itinerari vital. En aquest sentit, cal fer una ferma advertència, ja que a vegades caiem amb massa facilitat en postures idealistes de l'educació, que ens enlluernen amb la possibilitat d'arribar a conèixer al subjecte en la seva essència (els seus perquè, motivacions...) i cada cop que actuem des d'aquest paradigma reforcem la cronificació del subjecte.

A l'hora d'apropar-nos a la persona interna, ja sigui a través de l'entrevista, la informació registrada al SIPC, la coordinació amb altres professionals, l'expedient penitenciari, l'observació,... haurem de valorar capacitats, entendre les dificultats que hagi pogut viure, conèixer les seves expectatives, aspiracions, evitar les *etiquetes*. Aquesta informació obtinguda, serà la base per planificar l'acció educativa.

3.2 Recollida d'informació

La informació significativa d'una persona interna l'entendem tant com la que podem obtenir nosaltres mitjançant l'entrevista personal, com la recerca per vies de les diferents recopilacions fetes tant per escrit com de manera oral, per d'altres professionals del centre. Una altra font d'informació important la constitueix el SIPC que el trobem instal·lat sobre la xarxa informàtica dels centres.

Cal recordar que el nostre posicionament davant aquesta recollida no ha d'estar marcat per la necessitat de categoritzar o fer un perfil de la persona interna. Ben al contrari, el nostre interès ha d'estar orientat de trobar capacitats i noves maneres de situar-se davant la societat que no continuïn abocant l'intern a territoris d'exclusió. Tal com ens apunta en Carles Sedó (1999:5), fer d'educador consisteix en "no jugar a fer d'analista interpretador i sí a treballar en l'actualitat i en la realitat de les persones."

Les principals fonts amb les quals comptem per recollir aquesta informació són les següents:

- a) Entrevista inicial
- b) Entrevista de seguiment
- c) Sistema d'informació penitenciari català (SIPC)
- d) Coordinació amb altres professionals
- e) Expedient penitenciari

a) Entrevista inicial

En el moment de dur a terme aquesta entrevista cal no perdre de vista dos grans reptes que tenim com a educadors. En primer lloc, l'acolliment de la persona interna. Haurem d'intentar conèixer que suposa l'ingrés en la seva trajectòria vital, quines expectatives de futur es planteja, i oferir-li el suport adequat en cada cas. El segon repte és mostrar la proposta educativa que pot trobar en el centre ja que en aquesta pot trobar respostes als problemes, dificultats que estigui vivint.

Els objectius d'aquesta entrevista són:

1. Informar l'intern sobre el funcionament i les característiques del centre i concretament del mòdul de residència assignat, normativa, oferta d'activitats, programes educatius, cursos i recursos dels quals disposa.

2. Conèixer els seus interessos, necessitats, potencialitats i capacitats per poder efectuar-ne un diagnòstic i dissenyar un programa individualitzat de tractament.
3. Obtenir informació precedent subjectiva de l'intern sobre la seva participació i implicació en les activitats que abans ha desenvolupat.
4. Orientar, motivar i ajudar l'intern en les diferents àrees, personal, escolar, professional... donant pautes per a l'acció i adequació a les activitats en el seu nou mòdul de residència.
5. Fer de mediador, si és necessari, en situacions de crisi i/o conflicte.

b) Entrevistes de seguiment

Els objectius d'aquestes entrevistes poden ser:

- Que l'intern sàpiga que té un referent / Acompanyament
- Orientar sobre les àrees per treballar / Concretar la programació d'activitats i fer-ne el seguiment
- Detectar noves necessitats
- Plantejar la seva evolució al Centre
- Conèixer quins objectius es planteja
- Quins problemes té / Atendre situacions de crisi
- Mantenir la motivació de l'intern
- Informar sobre les decisions preses per l'equip de tractament
- Donar suport emocional

Aquestes entrevistes ens proporcionaran informació del dia a dia de l'intern en el centre. Tant pel que fa a la seva evolució dins el pla d'acció plantejat com en les diferents vicissituds que li puguin haver sorgit ja siguin referents a la seva estada a presó com en relació amb altres àmbits de la seva vida fora del centre.

En aquest sentit hem de tenir clares algunes qüestions. En primer lloc que, malgrat un dels nostres objectius sigui produir canvis, hem d'acceptar que de vegades el subjecte no vol canviar, i és a ell a qui li correspon aquesta decisió. En segon lloc, tot i que el subjecte mostri una bona predisposició vers el treball educatiu, enfrontar-se a allò desconegut, a canviar posicionaments davant els altres, no és una tasca fàcil. Per això com ens apunta Violeta Núñez l'educador haurà de donar un bon suport en aquests moments: "la particularitat de l'educació és que exigeix la renúncia del subjecte a

certes cotes de plaer. Per això l'educador ha d'ajudar en aquest procés, proveint incentius per suportar les renúncies" Núñez (1999:48)

En aquest mateix sentit creiem que pot ser interessant en aquestes entrevistes de seguiment valorar, reflexionar amb l'intern, sobre el procés d'aprenentatge que està vivint.

c) Sistema d'informació penitenciari català (SIPC)

Quan l'intern que atenem ja porta un temps en el centre, podem trobar un important volum d'informació en el SIPC. Aquesta base de dades ens proporciona informació de l'intern referida a la seva trajectòria penitenciària. Des de la seva situació penal, les activitats que du a terme, les comunicacions, el peculi... Aquesta informació ens pot resultar de gran utilitat tant per conèixer diferents aspectes de l'intern, com per contrastar les informacions que obtenim a partir de les entrevistes.

Dins aquest sistema creiem que poden ser útils els indicadors següents:

- Fitxa resum: ens permet conèixer la ubicació actual de l'intern dins el centre, la classificació i règim de vida, les activitats principals que està efectuant i les seves dades penals.
- Fitxa penal i processal: permet visualitzar les causes pendents i en compliment dels interns.
- Fitxa bàsica: hi trobem les dades de filiació (família i família adquirida) i la seva fotografia.
- Llista d'ubicacions: ens permet saber a quins mòduls o galeries ha estat vivint la persona interna.
- L'agenda del SIPC: eina que permet l'intercanvi d'informació en format virtual entre els treballadors penitenciaris, en què s'incorporen conceptes com l'asincronia en el traspàs d'informació en el nostre treball.

Les dades d'un registre de l'agenda de tractament contenen informació d'una trobada prevista i/o la informació de la trobada que realment s'ha fet. A la part de *Previsió* s'hi anoten dades que interressi tenir en compte amb vista a una propera trobada, alhora que en fixem un possible dia i hora.

A la part de *Trobada* hi comentem els aspectes destacats i que vulguem fer constar d'una trobada que ja s'ha dut a terme.

A part hi ha la informació general de l'entrevista: qui la fa, on es fa, de quin tipus de trobada es tracta. Opcionalment es pot anul·lar una trobada amb una data i un motiu.

- Fitxa d'expedients disciplinaris: ens permet conèixer quin tipus d'incidents ha tingut l'intern (tipus de falta, sanció, compliment..).
- Sistema d'avaluació motivada (SAM): Els sistemes d'avaluació ens faciliten amb un cop d'ull una informació que permet fer-se una idea de la resposta que està donant l'intern al sistema penitenciari globalment.
- El SAM com a eina que recull i computa tot allò que és introduït al seu sistema té interès per a la nostra feina, perquè copsa dades valoratives de cada intern en relació amb les activitats efectuades, sancions disciplinàries i sortides programades. Són aquestes les tres grans àrees amb què treballa l'aplicació informàtica del SAM
- Valoració de les activitats (SAM): La valoració d'aquestes dades ens pot aportar molta informació, tant del perfil de l'intern com del seu estil de compliment i, fins i tot, del moment vital pel qual està passant.
- Programa individualitzat de tractament (PIT): És una proposta de programa que articula el treball que demana l'equip i a on es reflecteix, mitjançant el pla de treball, els interessos d'un persona interna.
- Comunicacions amb l'exterior: Ens permet saber amb qui comunica de l'exterior l'intern.
- Peculi de l'intern: ens permet saber el seu estat de diners i quins moviments ha fet.

d) Coordinació amb d'altres professionals

Sovint també podem recórrer a d'altres professionals amb els quals ha tingut relació l'intern, ja sigui en el mateix centre o en l'exterior, a l'hora de recollir informació. D'aquesta manera podem evitar el fet que l'intern visqui amb la sensació de començar de nou, cada cop que canvien els seus referents. D'altra banda, aquesta font d'informació també resulta molt apropiada per tal de contrastar les dades que obtenim a través de l'entrevista.

e) Expedient penitenciari

En aquest àmbit trobem tota la informació que ha generat l'intern al llarg del seu recorregut pels centres penitenciaris. Tant a nivell de règim, (conduccions, classificacions, ubicacions, vicissituds...), com a nivell de tractament, (activitats, programes efectuats...). Cal dir, però, que així com, la informació que trobem referida a règim sol estar actualitzada, no passa el mateix amb la que té a veure amb tractament. A diferència del que ens pot passar amb el SIPC, és que en aquest registre, trobem no solament la informació del centre actual en el qual està l'intern, si no també la que pertany a altres centres.

4. Les relacions en l'atenció individualitzada

4.1. Els vincles amb els interns i internes

Fins ara, per fer front a la nostra acció educativa, se'ns planteja la necessitat d'establir una relació personal amb els interns. Establir una bona relació, entesa com a capacitat de comunicació íntegra, ha estat la base de treball per poder-nos convertir en persones significatives, dignes de confiança en la relació personal que pretenem amb els interns i les internes. Aquesta relació es conrea, doncs, d'una forma més o menys horitzontal en els dos sentits entre educadors i interns.

Com ja hem anat apuntant anteriorment, la proposta que volem portar a aquestes pàgines vol transformar aquesta relació amb els interns i internes, introduint un tercer element en la relació (en paraules de Herbart), és a dir, uns continguts educatius que permetin crear així un vincle educatiu. Aquest es construeix amb la inclusió dels continguts culturals mitjançant la transmissió de valors culturals, entesos en el sentit més ampli, que els permeti buscar quelcom nou, preguntar-se sobre el món i posar-los/les en contacte amb aquest mostrant instruments que els faciliti mantenir-se en aquest món.

4.2 Transmissió enfront de moralització

Un pas que creiem que podem donar en la recerca de noves possibilitats en la utilització de la metodologia de l'atenció individualitzada dels interns i internes -tot insistint en l'educació i la transmissió com a eix definidor de les nostres tasques- és el de canviar la nostra percepció dels interns i internes des del subjecte al subjecte de l'educació.

El nostre posicionament actual, en general, és resultat de considerar, en ocasions, els interns i internes com a subjectes als quals cal indicar clarament allò que està bé i allò que està malament; allò que pot fer i el que no pot fer i, també dir-los que tot això que els diem és pel seu propi bé.

Cal dir que aquest posicionament el tenim molt interioritzat i que pot haver estat ajudat a fer-se per diferents raons entre les quals podem apuntar:

- L'ingrés en un centre penitenciar ve raonat perquè no s'ha fet un bon ús de la llibertat i s'han conculcat preceptes normatius de la societat.
- El propi tarannà del servei penitenciar fortament influït per la legalitat de la seva actuació.

- La pressió exterior, mitjançant els mitjans de comunicació que s'expressen, en ocasions, durament respecte dels interns i internes ingressats i que manifesten rebuig davant els delictes protagonitzats pels interns i internes.
- No es pot oblidar l'ètica personal de cadascú que davant de situacions que trasbalsen la societat ha d'encarar la relació amb els interns i internes sense que el codi ètic professional acabi afectat.
- Afegir a més que dins dels centres penitenciaris els interns i internes poden continuar conculcant les normes bàsiques de convivència.

Així doncs, el posicionament professional, que podem arribar a construir sobre aquestes premisses, pot arribar a ser considerat moralitzador per un observador extern; més adreçat al control social que a l'educació i semblar que es vol influir més en l'estil de vida i en la formació del caràcter dels subjectes adults que tenim als centres.

Tal com diu Núñez en Tizio (2003: 112) "lo que se hace es someter al otro a la moralización, según lo que está bien o lo que está mal, lo que se presenta como bueno o como malo en un determinado escenario social. Instruir en estilos de vida es precisamente lo contrario a la idea de educación."

Així doncs, en aquesta relació d'ajuda, que tradicionalment hem establert respecte de qui considerem *necessitat* d'ajuda, entra en joc un tipus de vincle que introdueix la subjectivitat d'una relació personal i que desborda el que podríem anomenar com a vincle educatiu i, per extensió, el camp d'acció de l'educador i educadora social.

Aquí rau la intensitat amb la qual pretenem amplificar la recuperació de la funció educativa dels educadors socials, la transmissió del patrimoni cultural valuós en sentit ampli, per evitar la que ha estat una renúncia consentida a aquesta funció educativa i que posa de relleu Tizio (2003: 113):

"[los educadores] consienten porque ellos mismos han dejado la cultura de lado, hace mucho tiempo. Y para atacar los estilos de vida no es necesario el saber. Si se pierde lo específico de la función educativa, lo que estructura la mediación del vínculo, sólo queda centrarse sobre lo más íntimo del otro y hay que saber que cuando se ataca la modalidad de goce del sujeto se generan efectos negativos".

Segons Marina (2006:29), "Moral significa el sistema normatiu d'una cultura, la seva jerarquia de valors, els seus costums, els seus models de personalitat o de societat. En canvi, entenem per ètica una moral transcultural, és a dir, que pugui universalitzar-se. Les morals no ens basten perquè acaben enfrontant-se les unes a les altres. En altres èpoques, la moral cristiana es va enfrontar a la pagana, la catòlica a la protestant, la nazi a la moral universal, la marxista a la capitalista. Actualment, la moral

liberal s'enfronta a la moral islàmica. Necessitem, per això, elaborar una ètica transcultural que resolgui, entre altres coses, el xoc entre civilitzacions diverses. Els drets humans poden considerar-se un primer esbós d'aquesta normativa comuna. L'ètica és el conjunt de les solucions més intel·ligents que se li han acudit a la humanitat per resoldre els problemes que afecten la felicitat i la dignitat de la convivència, els conflictes que poden sorgir entre persones, religions, cultures, col·lectiu, nacions diferents".

És per tots aquests motius i el que ja s'ha anat esbossant al llarg del document que cal tenir en compte, tant a l'hora de preparar les activitats grupals com de fer tutoria a nivell individual, que l'educació és diferent a moralització i del que es tracta, doncs, és d'obrir espais perquè les persones decideixin la posició que volen prendre a partir d'aquell moment. Són persones adultes i com a tals han de veure ells mateixos que el canvi els és millor i els permet obrir més possibilitats que continuar funcionant com sempre. La nostra preocupació ha de ser fer prou *atractius* aquests espais per tal que les persones vegin significatius i útils els aspectes que s'hi plantegen.

4.3 Educació, aprenentatge i reeducació

L'educació "tiene etimológicamente dos sentidos: el que proviene de educare (criar, alimentar) y el que proviene de ex-ducere (sacar, llevar de dentro hacia afuera). En el primer caso, la educación denota el proceso de apropiación que realiza el sujeto de la educación a instancias del agente (transmisión). En el segundo, da cuenta de las disponibilidades propias de un sujeto para realizar un trabajo educativo (adquisición) que ningún otro puede hacer en su lugar" (Núñez; 1999: 28). Aquesta noció d'educació que proposem fa trontollar l'assimilació entre dos conceptes que sovint es confonen: educació i aprenentatge.

L'aprenentatge és un procés avaluable i observable que pot continuar al llarg de la vida de les persones (nosaltres ens atreviríem a dir que ha de continuar al llarg de la vida ja que estem en un moment històric molt complex on és necessari anar aprenent). L'educació, en canvi, no és un procés avaluable ni observable de manera directa i immediata ja que, precisament, no sabem quin efecte tindran els aprenentatges i quin ús en farà la persona.

I si aquests dos conceptes ja són prou complexos, en parlar d'institucions penitenciàries encara cal afegir-ne un tercer: la reeducació ja que l'encàrrec que rebem els educadors i educadores socials als centres penitenciaris s'inscriu dins del gran objectiu de reeducar els interns i les internes, com ja hem comentat anteriorment.

Tota educació obliga a un exercici de violència pedagògica, entesa aquesta com una condició d'ingrés, d'inscripció a la societat que ens acull, que es considera acceptable en el cas dels nens i adolescents però que diversos autors posen en qüestió quan

parlem d'adults. Aquests autors (Hegel, Arendt) manifesten que les persones adultes ja estan educades per la qual cosa els exclouen d'aquesta coacció "sense l'ús de la força" que porta implícita l'educació.

Per tot això, aquest punt de partida ens convida a pensar que si treballem com a objectiu la reeducació estem posant en un lloc de no adult els interns i internes dels centres, un lloc que podríem anomenar de minorització dels interns i internes. El valor de la responsabilitat com a identificatiu de l'adult queda en aquest punt en entredit. Recordem que els interns i internes, en el cas dels penats, han estat reconeguts com a subjectes imputables pels jutges i per tant responsables conscients dels seus actes delictius.

D'altra banda, la responsabilitat que exigim als interns i internes, en ocasions, passa per sostenir processos d'adaptació que quan desapareixem cauen perquè no tenen on agafar-se. Quantes vegades hem trobat interns i internes que en certs moments de les seves trajectòries han estat poc tutoritzats -o marxen en llibertat- i deixen de seguir les pautes i els hàbits que manifestaven i semblaven consolidats en els centres.

D'aquesta manera, sí que podem oferir aprenentatges al llarg de la vida que suposen l'aprehensió de part de la transmissió cultural, però els hem de diferenciar de l'educació que aporta uns efectes subjectius a cada subjecte de l'educació.

Per aquests autors, la perspectiva d'intencionalitat del canvi i l'exercici de pressions per aconseguir aquest canvi no és admissible i tampoc no és legítim l'emmotllament homogeneïtzador en el cas d'adults perquè es considera que aquests no són diferents a l'educador també adult. Considerar-los com a diferents i necessitats de la relació d'ajuda ens torna a retrotreure a la perspectiva de la minorització dels interns i internes.

Per tant, hem d'assumir la limitació de les nostres accions educatives, perquè les hem de situar en el terreny de l'elecció que, si volen, poden fer els interns i internes davant l'oferta educativa que els proposem. Aquest posicionament ens facilita l'allunyament d'una resposta amb solucions i recomanacions que, finalment, no ajuda a la presa de decisions dels subjectes.

5. Recursos

Els recursos són els elements necessaris per poder portar a terme qualsevol projecte socioeducatiu. Des dels centres penitenciaris amb quins recursos comptem per tal de dur a terme la nostre tasca? Quins elements són els que hi ha al nostre abast per tal d'afavorir la transmissió i adquisició de béns culturals, que afavoreixin el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social? A banda de fer un repàs de quins són els recursos que actualment trobem en el nostre dia a dia, primer ens

aturarem per indicar unes prèvies que creiem hem de tenir en compte en el desenvolupament de les nostres accions educatives, i com a conseqüència no podem oblidar a l'hora de posar en joc els recursos.

Els recursos que posem en joc han de "ofrecer al sujeto un lugar protagónico en sus procesos de adquisición, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en cada época y no de aquellos que se consideran a la mediada de su cultura de proveniencia", Núñez (1999:162).

En la nostra societat, marcada per l'eix mundialització-fragmentació, anomenada societat de la informació, del coneixement; els recursos utilitzats, han de propiciar l'accés a las xarxes socials.

Segons Parcerisa (1999) es poden distingir tres tipus de recursos en relació amb el suport a la tasca per dur a terme: els materials, els humans i els financers.

5.1. Recursos materials

En referència als recursos materials podem distingir dos tipus: les infraestructures i el material didàctic.

- Infraestructures

On podem trobar des dels equips audiovisuals, la biblioteca, tallers productius, àrea esportiva, àrea educativa, ja estiguin integrats en el propi centre penitenciar i com a fora.

Tot i que creiem que hem de tenir present la pròpia institució com a gran recurs. Malgrat aquesta afirmació, sembli una evidència, considerem que cal tenir-ho en compte. Ja que sovint fa la sensació que nosaltres mateixos no confiem en les possibilitats que ens ofereix aquest espai. De ben segur que la majoria de nosaltres hem escoltat, en més d'una ocasió, i fins i tot, nosaltres mateixos ens hem lamentat, en el sentit que el pas per la presó, no solucionarà, no canviarà la trajectòria social de l'intern o interna amb el qual estem treballant.

Deixant de banda la fortuna o desencert de tal afirmació. És des del centre penitenciar i on podem dur a terme la tasca educativa. Aquesta manca de confiança en la institució només pot tenir una conseqüència, limitar les nostres possibilitats d'acció.

Aquest plantejament ens ofega i pot estar impeding que confiem en les possibilitats dels recursos que posem en acció i en la nostra creativitat a l'hora de trobar noves alternatives, nous plantejaments. Hem d'assumir quin és el nostre espai d'acció i aprofitar totes les possibilitats que ens pot oferir. No ens podem conformar amb la

queixa constant perquè aquest discurs, tal com ens diu Violeta Núñez (1999:33), "hay en el agente de la educación, una suerte de fatalismo, de determinismo (social, barrial...) que impide que la educación trabaje y produzca sus efectos." És important sotmetre l'exercici professional a una anàlisi crítica, que no defugui la nostra responsabilitat en els pràctiques educatives que implementem.

D'altra banda, és també des de la institució des d'on podem demanar, possibilitar que l'Administració generi, implementi polítiques socials, que donin suport a la nostra tasca.

Dins el centre trobem multiplicitat de recursos (biblioteca, tallers productius, àrea esportiva, àrea educativa,...) que els hem de veure com una xarxa. El nostre objectiu és aconseguir que l'intern i interna circulin per aquesta xarxa, i possibilitar que adquireixin diferents aprenentatges que considerem, tenen un valor per a la promoció de l'intern i la interna. Per aquest motiu és important que com a educadors i educadores, tinguem un bon coneixement dels diferents recursos, que hi ha en els nostres centres, per tal de poder motivar els interns i les internes que participin en les diferents propostes, segons els seus interessos.

D'altra banda, no hem d'oblidar que podem possibilitar nous recursos que considerem necessaris a l'hora de possibilitar nous aprenentatges pels interns i les internes.

Dins aquest apartat hem de fer menció especial a la plataforma virtual e-Catalunya. És des d'aquesta plataforma que s'ha fet possible aquesta publicació, així com altres treballs. Aquest nou espai ens obre noves portes de connexió entre els professionals dels diferents centres, des d'on poder compartir reflexions, propostes, experiències que impulsin la nostra professió.

- Material didàctic

Ens referim a tot aquell material que utilitzaran els interns i el material que utilitzarem els educadors i educadores en el procés de planificació, desenvolupament, i avaluació.

No hem de perdre de vista que tots aquests materials que utilitzem en les activitats tenen una funció medidora en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'elecció d'un tipus de materials o altres marquen significats. Tal com ens recorda Parcerisa (1999), hem de tenir especial cura en els aspectes següents:

- Relació entre els materials i les intencions educatives.
- Actualitat dels continguts que volem transmetre.

- Valors i actituds que transmeten implícitament els materials (presència i paper atribuït a les persones de diferent sexe, origen cultural o edat, presència i tractament que es dona de diferents àmbits socioculturals...)
- Adequació al nivell del subjecte
- Caràcter obert del material, que presenti diferents versions de la realitat.

5.2. Recursos humans

- L'educador

Com a agent educatiu cal que abans d'iniciar la pràctica educativa, ens detinguem (tal com s'ha anat exposant al llarg d'aquesta guia) en quin és el nostre posicionament, com a educadors, davant el fet d'educar i el subjecte de l'educació; a l'hora d'abordar l'acció educativa des de l'atenció individualitzada.

Des del nostre entendre l'educador, ha de possibilitar l'accés a nous espais en l'àmbit social i cultural, afavorint la connexió amb la societat.

- Altres professionals

Dins els centres hem de tenir molt present el treball de la resta de professionals que formen part del treball multidisciplinari, funcionaris d'interior, monitors, personal mèdic, psicòlegs, juristes treballadors socials, personal de manteniment... Hem d'evitar el corporativisme professional, tot mantenint una comunicació fluida amb la resta de companys. Cal no perdre de vista que la complexitat de les situacions que viuen els interns requereixen un abordatge des de diferents perspectives professionals.

Aquesta interacció amb altres professionals no es redueix exclusivament dins els centres penitenciaris, si no que en moltes ocasions haurem de fer de mediadors amb professionals que treballen fora dels centres.

5.3. Recursos financers

Tota acció educativa requereix un finançament i un control de la despesa. Encara que aquest funció molts cops no ens correspon directament a nosaltres, si hem de tenir en compte aquest aspecte, a l'hora de planificar les accions educatives. Ja que la posada en marxa de molts projectes dependrà de la despesa que originin. En aquest sentit hem de ser creatius a l'hora de buscar col·laboracions i fonts de finançament alternatives a l'administració.

6. Per acabar...

Fa gairebé dos anys un grup d'educadors socials iniciàvem el trajecte de la recerca a la qual ara posem un punt i seguit. Estem satisfets, hem incorporat al nostre bagatge professional nous punts de vista i una fonamentació teòrica del nostre treball que fins ara era desconegut per a molts de nosaltres.

Hem descobert que hi ha un grup de docents universitaris a la Universitat de Barcelona i a la Universitat Oberta de Catalunya que produeixen coneixement en clau d'educadors socials i que ens han ajudat a resituar-nos i tenir més confiança en el nostre quefer professional. Una confiança que s'hauria de traduir en una forma d'expressió autònoma a l'hora de posar-nos a escriure i disposar-nos a explicar la nostra professió.

Com ens diu Segun Moyano, històricament la nostra ha estat una professió principalment de tradició oral i cal que els educadors i educadores socials ens hi posem perquè es converteixi en una professió també amb tradició escrita. Amb aquest treball contribuïm a apropar-nos a aquest desig.

Les tecnologies de la informació també han influït de manera decisiva en la concreció d'aquest treball. Som un grup professional petit i dispers. Les TIC ens han facilitat l'intercanvi i el procés de creació del document, així com tenir un espai de referència com és la plataforma virtual *e-Catalunya*.

Per acabar, volem agrair al Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada pel suport logístic i econòmic donat a aquesta publicació, a Jesús Martínez per creure en aquest projecte i a la Secció d'Educació, Cultura i Esports de la Subdirecció General de Programes de Rehabilitació, pel seu suport.

7. Glossari

Hem arribat al final del viatge.... I durant tot aquest camí hem anat descobrint altres maneres de pensar, de veure i entendre les coses. I les volem compartir amb tu, lector/a.

Alguns d'aquests descobriments són definicions acurades d'autors i autores reconeguts, altres són idees d'aquests que ens han inspirat i altres són reflexions en veu alta que esperem et motivin tant com a nosaltres fer aquest treball.

Aquí deixem una petita mostra de les que ens han fet discutir més, o de les que ens han sobtat més, o de les que ens han aclarit més.

Acció educativa

Acció: "Manifestació de la voluntat"

Educatiu/va: "Que educa, que serveix per a educar"

Acció intencionada de l'educador/a per tal de facilitar eines i recursos al subjecte a qui va adreçada l'acció amb l'objectiu que desenvolupi les competències que el permetin construir/reconstruir el seu propi itinerari vital.

Definicions extretes del Diccionari de la llengua de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC)

Acció educativa especialitzada

L'adjectiu *especialitzada* no té ara sentit dins l'educació social. Històricament sí que hi havia hagut aquesta diferència (educació social especialitzada, educació d'adults i animació sociocultural) i això comportava unes pràctiques diferents en cada una d'aquestes. Avui en dia es parla d'educació social i en tot cas el que hi ha són diferents àmbits, però tots s'haurien de basar en la definició genèrica d'educació social i mirar "com encabir" aquesta definició dins l'àmbit concret.

Accions formatives

Són aquelles que possibiliten que el subjecte de l'educació s'apropriï de la cultura, no solament de l'acadèmica, sinó de la cultura entesa en sentit ampli. Són actes d'ensenyament que permeten l'apropiació d'eines conceptuals, habilitats tècniques i formes de tracte social.

Accions mediadores

Són aquelles accions d'acompanyament i de sosteniment de processos que tenen com a finalitat provocar la trobada del subjecte de l'educació amb uns continguts culturals, amb altres subjectes o amb un lloc de valor social i educatiu (García Molina, 2003).

Quan parlem d'accions mediadores no ens referim específicament a la mediació de conflictes ni ho entenem com un ensenyament o transmissió de continguts culturals. Considerem que la mediació és un treball previ que s'ha de fer perquè el subjecte de l'educació pugui trobar-se amb llocs, persones i continguts. La mediació entesa d'aquesta manera té com a finalitat l'emancipació progressiva del subjecte.

Mediació amb els llocs: implica el coneixement dels llocs que conformen l'espai on viu el subjecte de l'educació, i el trànsit per aquests mateixos llocs.

Mediació amb els altres: l'educador ha d'intentar que es produeixin noves trobades perquè es multipliquin i/o consolidin les relacions socials amb els altres. Remet al desenvolupament de la sociabilitat.

Mediació amb els continguts culturals: ha de ser una trobada guiada, ja que l'educador coneix els temps, recursos, materials de suport, etc. i pot acompanyar/guiar el subjecte perquè s'hi produeixi la trobada.

Acompanyament socioeducatiu

L'acompanyament aporta a les persones acompanyades suport, consell, participació a les activitats col·lectives i assegura la mediació amb l'entorn institucional.

Acompanyar les persones és comprendre millor les situacions que tenen lloc i els seus comportaments. Es parteix de la hipòtesi general que escoltant les persones i ajudant-les a actuar serà possible evolucionar de mica en mica en les seves relacions amb els altres, el seu projecte personal i la seva relació amb la societat. UNIOPSS (Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux), 1995.

Animació sociocultural

“Animació que té per objecte la promoció de la cultura” (DIEC).

“Conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural”. Trilla, J. (Coord.) *La animación sociocultural, teorías, programas y ámbitos*. (1997). Barcelona: Ariel. Pàgina 22.

Històricament, en el camp de l'educació social s'havia fet una distinció entre educació social especialitzada, educació d'adults i animació sociocultural.

Atenció individualitzada

L'atenció individualitzada és una proposta metodològica, una manera d'entendre l'exercici de la funció tutorial. Aquesta funció incorpora un seguit d'accions i responsabilitats que pots fer-la de manera particular amb cadascun dels subjectes de l'atenció. Ara bé, també hi ha la possibilitat d'exercir la funció tutorial sense tenir en compte el subjecte. És a dir, sense tenir en compte la subjectivitat pròpia dels individus, proposant les mateixes coses per a tothom, o proposant objectius segons la malaltia, la dificultat o la problemàtica.

Avaluació

Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o valor (d'alguna cosa). DIEC.

Reflexions sobre l'avaluació extret de: NÚÑEZ, V. *¿Qué se quiere decir con evaluar?* Dins: Tizio, H (coordinadora). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa:

"Desde la consideración etimológica, cabe señalar que, en primer lugar, "evaluación" remite a valer (Diccionario Etimológico de J. Corominas): del latín valere: ser fuerte, vigoroso, potente; estar sano; tener tal o cual valor. De este término deriva valía: precio, valor, interés, estimación. En castellano el primer uso está datado en el siglo XVIII, con Quevedo (valuar, valuación) aunque en el XVII ya aparecía como avaluar. Esta acepción fue recogida por la Academia en 1817. A finales del siglo se consagra el término evaluar, en el sentido de "fijar por cálculos el valor o el precio de una cosa o conjunto de bienes". A comienzos del XX, la Enciclopedia Espasa Calpe sigue empleando avaluación, definiendo así tal concepto: "aprecio o estimación que se hace de las especies, productos o géneros sujetos al pago de un impuesto, cuando éste es proporcional al valor de aquéllos". De tal manera que se encuentran hasta aquí dos acepciones del concepto evaluación. La primera, remite a la marca etimológica y hace referencia a valores de la persona: ser fuerte, vigoroso... La segunda hace referencia a valores comerciales (precio, interés, cálculo), registrando así la impronta del capitalismo de época y de su auge. Ahora bien, en el campo pedagógico, tal concepto no aparece en la literatura al uso sino hasta la década de 1960 (Titone: 1966; Luzuriaga: 1966), ligado al discurso neoliberal desarrollista que se configura en ese momento histórico. Cabe recordar que tal discurso proponía el llamado desarrollo de los recursos humanos. La evaluación hará entonces referencia a dos grandes supuestos del discurso desarrollista:

a. Medición de los aprendizajes (...)

b. Necesidades del mercado de trabajo (...)

Lo que acontece en estos momentos en relación con el tema de la evaluación no deja de ser bastante pintoresco. Se trata de un giro en torno al concepto neoliberal introducido por la teoría del desarrollismo. En efecto, lo particular es que la evaluación parece centrarse en la consideración de objetivos y conductas que aluden cada vez más al plano personal y cada vez menos al orden de los conocimientos. (...) La evaluación es definida como "instrumento de recogida de información para realizar los juicios de valor necesarios para orientar y tomar decisiones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (...) es inseparable de la práctica" (DCB).

Estas orientaciones, que la LOGSE eleva al rango de ley y que incardinan las prácticas educativas de maestros y profesores de primaria y secundaria, tienen a su vez una larga historia en el campo de la educación social. Es si más no curioso que, en dicho campo, queden excluidas las áreas de saber para el trabajo educativo. Como si la educación social fuera un trabajo de insistencia para que el otro cambie per se (y por la insistencia), pero no por la adquisición de saberes en los que pivotar y sostener tales cambios. Es sin duda sorprendente: hablar de educación pero sin hacer referencia a bien cultural alguno. Últimamente se dice: valores y habilidades sociales, como si éstos pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y a las prácticas culturales en los que se generan, cobran sentido y se transmiten. Lo que parece caracterizar el momento es la renuncia de la educación a la tarea culturalizadora. Un proceso que tuvo su epicentro en la educación social, se extiende al conjunto de las prácticas educativas: la devaluación de los contenidos, la renuncia a la transmisión, la banalización del esfuerzo de aprender. Se entroniza un concepto cicatero de educación, ya que se cree que es posible educar sin enseñar algo.... Sin duda, la evaluación es caja de resonancia de esta cuestión."

Béns culturals

Continguts i recursos culturals amb un valor social reconegut (i, per tant, objectivat o objectivable), propis de cada època i lloc.

Circulació social

Possibilitat de fer trajectes diversos i diferenciats pels diferents espais de desenvolupament de la sociabilitat.

Educació

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- Aprendre a conèixer, combinant una cultura general suficientment ampla amb la possibilitat de profunditzar els coneixements en un petit nombre de matèries. El que suposa ademés: aprendre a aprendre per poder aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació a llarg de la vida.
- Aprendre a fer a fi de aconseguir no solament una qualificació professional sinó, més generalment, una competència que capaciti al individu per fer front a gran nombre de situacions i a treballar en equip. Però, també, aprendre a fer en el marc de les distintes experiències socials o de treball que se ofereixen a les joves i adolescents, bé espontàniament a causa del context social o nacional, bé formalment gràcies al desenvolupament de l'ensenyança per alternança.

"El saber fer nos remite a destreses en fer les coses, a la traducció pràctica de les saberes, el que podríem traduir també com la aplicabilitat de les coneixements (...). Aprendre a fer suposa dominar les tècniques i eines que permetin una evolució de les "saber fer" a llarg de la vida i que tindràn una repercussió per poder actuar i incidir en el seu entorn. Se tracta d'una expressió dinàmica" (Romans, M i Viladot, G. (1998). L'educació de les persones adultes. Barcelona: Paidós. Pàgina 151).

- Aprendre a viure junts desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència -realitzar projectes comuns i preparar-se per tractar els conflictes- respectant els valors de pluralisme, comprensió mútua i pau.

"Un aprendre a ser conscient i social nos condueix al aprendre a viure junts en esta aldea global. (...) Per aprendre a viure junts necessitem de la voluntat de les persones per aconseguir-lo. Els educadors de adults poden ajudar a estos acostaments, oferint visions objectives, plurals i honestes de les realitats, que bé per continguts històrics, bé per esdeveniments diaris omplen els espais comunicatius de les centres educatius. Per entendre més i millor a les demés, necessitarem també profunditzar en el nostre propi coneixement. Ello nos permetrà descobrir aquell que nos apropa o allunya de les demés persones". (Romans, M i Viladot, G. (1998). L'educació de les persones adultes. Barcelona: Paidós. Pàgina 155).

- Aprendre a ser per que floreixi millor la pròpia personalitat i se estigui en condicions d'actuar amb creixent capacitat d'autonomia, de judici i de responsabilitat personal. Amb tal fi, no menysprear en l'educació cap de les possibilitats de cada individu: memòria, raonament, sentit estètic, capacitats.
- "Implica un convenciment personal basat en el coneixement de uno mateix i el desig de millora, practicant aquells hàbits que generen un desenvolupament positiu

de la personalidad. (...) Este aprender a ser tiene un desarrollo permanente e inacabado, al igual que lo debe ser el deseo de mejora y perfeccionamiento del ser humano". Romans, M i Viladot, G. (1998). La educación de las personas adultas. Barcelona: Paidós. Pàgina 153).

Els que estan amb el guionet extrets de:

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

Els que estan entre cometes extret del llibre de ROMANS, M I VILADOT, G. (1998). *La educación de las personas adultas*. Baelona: Paidós.

Educació social

"Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico." (Núñez, 1999:26)

Educació social enfront de treball social

"Les diferències entre el treball social i l'educació social depenen de les concepcions que es maneguin. En certs casos, remetent a la concepció de les desigualtats que genera allò social; en d'altres, als dispositius i pràctiques per gestionar-les. Generalitzant, es pot assenyalar una diferència en relació amb sengles pràctiques: la que s'estableix entre la noció d'usuari (o client) i la de subjecte de l'educació" (Núñez; 1999:26). Traducció pròpia al català.

Educació de persones adultes

Conjunt de processos d'aprenentatge, formals o no, gràcies als quals les persones a les quals el seu entorn social considera adultes, desenvolupen les seves capacitats, enriqueixen els seus coneixements i milloren les seves competències tècniques o professionals o les reorienten amb la finalitat d'atendre les seves pròpies necessitats i les de la societat. (Diputació de Barcelona, DIBA, Gerència de Serveis d'educació.)

Educació per a la ciutadania

Dimensió de la formació que cerca l'aprofitament, amb finalitats formatives, del temps lliure i de desocupació laboral d'acord amb l'aprofundiment en els valors cívics, el desenvolupament de l'autonomia personal i en una participació més plena en la vida social.

Educació en valors

Proposta educativa que té la finalitat de fomentar actituds que afavoreixin la felicitat de totes les persones, en el seu conjunt, en un marc de respecte per l'entorn natural, social i cultural. Així, es desenvolupen programes que fan referència als drets humans, al desenvolupament social, a la pau, a la igualtat d'oportunitats, a la diversitat -sexual, física, psíquica, cultural, religiosa, etc.-, al medi ambient, al coneixement de la memòria històrica, als mitjans de comunicació, al consum responsable, etc. (DIBA, Gerència de Serveis d'educació)

Entenem que l'educació en valors és quelcom transversal a la tasca educativa.

Educador/a social

Educador/a especialitzat en la intervenció socioeducativa amb col·lectius marginats o amb necessitats que requereixen una atenció especial i en la dinamització de grups dins d'una comunitat. (TERMCAT, Centre de terminologia de la llengua catalana)

Creiem que val la pena fer esment d'una de les definicions que proposa la doctora Núñez (Núñez; 1999: 42-43) per tal de subratllar els matisos que hem volgut tenir en compte en aquesta guia:

“profesional que tiene el encargo o la responsabilidad de realizar acciones educativas en diferentes instituciones. Lo que singulariza al educador social es que su función consiste en la realización de acciones educativas con los ciudadanos usuarios de prestaciones sociales que opten (se trata, en efecto, de una elección voluntaria) por tal trabajo (...). Trabajar con sujetos en situación de vulnerabilidad social, para posibilitar que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. La función del agente de la educación social es abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión (o, en su caso, la re-conexión) en las redes de la sociedad de época”.

Formació per al lleure, la cultura i la participació social

Designa un projecte global que tracta d'afavorir la connexió entre els entorns d'aprenentatge formals i no formals d'una comunitat per facilitar la mobilitat de les persones d'un entorn a l'altre i donar una resposta satisfactòria a les necessitats i demandes educatives de les persones.

Funció de l'educador social

Conjunt d'accions educatives en diferents institucions amb els ciutadans usuaris de prestacions socials que optin (es tracta, en efecte d'una elecció voluntària) per aquesta acció educativa. L'usuari passa a ocupar el lloc de subjecte de l'educació.

Funció tutorial

La funció remet a l'exercici d'un camp de responsabilitats mitjançant una sèrie d'accions, decisions, orientacions, activitats i pensaments. Per altra banda, l'atenció individualitzada remet a una metodologia. És a dir, un pot exercir la funció tutorial i no preveure l'atenció individualitzada. (Moyano, 2007)

Grup

- Conjunto de personas influidas entre sí y que persiguen un fin común: por ejemplo, la familia, un partido político o un equipo de baloncesto.
- Unión y existencia de dos o más personas que se hallan en interacción durante un período apreciable.
- Pluralidad de seres u objetos que forman un conjunto material o mentalmente considerado

Diccionario pedagógico AMEI – WAECE

Instrument

Cosa o persona de la qual hom se serveix per a arribar a un resultat (DIEC).

Intervenció educativa

Forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el "aprender a aprender", y cuyo objetivo último de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el de contribuir a que los alumnos y alumnas se apropien de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos.

(Diccionario pedagógico AMEI - WAECE)

Com a curiositat al Tesauro europeu de l'educació només apareix acció educativa referint-se a Centre residencial d'acció educativa.

L'ús habitual de la paraula *intervenció* prové del camp mèdic i militar i és unilateral (tu intervens sobre algú o alguna cosa sense opció que l'altre respongui, digui.. l'altre es queda sense paraula). A més, hi ha moltes altres disciplines que la utilitzen i la seva delimitació no està clara. Per això és més adient d'acció educativa, és més possibilitadora, dóna opció que l'altre pugui actuar.

Model

Aplicació pràctica de la teoria. Realització de les nocions teòriques en un camp d'aplicacions que es desprèn de la pròpia teoria.

Models analògics

"En termes generals, es refereix a l'atribució arbitrària d'una correlació entre els termes de dos o més sistemes classificatoris. És a dir, estableix una relació de semblança entre cadascú dels termes d'un sistema i cadascú dels termes d'un altre. Per exemple, la categoria *pobre* pertany a un sistema classificatori i *perill social* a un altre; un determinat model analògic pot establir una correlació entre ambdós termes però això no vol dir que vertaderament, en allò real, es corresponguin". (Núñez, 1999) Traducció pròpia al català.

Model d'educació social

És una combinatòria particular dels següents elements (agent de l'acció educativa, subjecte de l'acció educativa, continguts i metodologia de l'acció educativa i marcs institucionals de l'acció social educativa) que postulen com a intencionalitat última de l'educació la promoció cultural dels subjectes, que el propi model desenvolupa en consonància amb la teoria de la qual s'inicia.

Pedagogia social

Disciplina que té per objecte (formal i abstracte) l'educació social (Núñez; 1999:25).

Procés

Manera de descabdellar-se (= desenvolupar, exposar extensament (un assumpte, un pla, etc.), seguint un procés lògic) una acció progressiva (= que avança, que es desenvolupa, per graus) (DIEC).

Procés d'aprenentatge

"El aprendizaje consiste en las adquisiciones de bienes culturales que un sujeto ha de realizar (aprender a leer y escribir, aprender desde las operaciones matemáticas elementales a las complejas, aprender a andar en bicicleta...). En efecto, los aprendizajes son procesos acotados en el tiempo (que deviene así "previsible"). Por lo tanto, es posible establecer objetivos temporalizados cuyo logro, por parte de cada sujeto, puede constatarse a través de la evaluación (la evaluación, así, examina si el sujeto ha adquirido, hecho suyos, los contenidos de la cultura que le han sido enseñados). Sin embargo, para que el niño y el adolescente aprendan, se requiere que algo de la dimensión educativa (lo incierto) sea entrevisto. Ésta es la gran

paradoja del aprendre: es un acto que, para realizarse, necesita un punto de fuga, de incompletud, de riesgo, de incógnita, que el sujeto ha de percibir. Por eso se equivocan las teorías psicologistas al uso, que hablan del aprendizaje como proceso pleno de sentido en sí."

Extret de: NÚÑEZ, V. *¿Qué se quiere decir con evaluar?* Dins: TIZIO, H (coordinadora). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Tasques

Treball que hom té l'obligació de fer, que li han assenyalat o s'ha assenyalat (DIEC).

Sociabilitat

Per sociabilitat entenem la capacitat de relació amb els altres en els espais socials. Hem introduït el terme sociabilitat, enlloc del de socialització, perquè aquest es refereix preferentment a la concepció d'Émile Durkheim, que fa referència a la socialització metòdica de la infància.

Subjecte de l'educació

Entenem per subjecte de l'educació tot individu o col·lectiu amb què s'estableix una relació educativa, és a dir, a qui es dirigeix la nostra acció professional i es mostra disposat a assumir aquest treball educatiu.

Xarxes socials

La nova configuració social fa que no puguem pensar exclusivament en un sistema social vertical, sinó que l'abordem com una multitud d'itineraris, situacions, espais, ritmes, temps i llocs en què l'acte educatiu és susceptible d'esdevenir-se. Això suposa una forma d'entendre la configuració actual de la nostra societat.

8. Bibliografia

- Acord de 16 de febrer de 2001 signat per CATAAC, CCOO, DGSPiR i UGT sobre: "Funcions dels/de les educadors/es socials en l'àmbit penitenciar".
- ASEDES (Associació Estatal d'Educació Social) i CGCEES (Consell General de Col·legis d'Educadors y Educadores Sociales). (2007). Documents professionalitzadors
http://www.ceesc.cat/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,24/Itemid,866/
- Acord GOV/54/2009, de 24 de març, pel qual es crea l'àmbit funcional d'execució penal de l'Administració de la Generalitat de Catalunya". Dins: *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5355 del 7 d'abril del 2009.
- Constitució espanyola de 1978.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar la palabra*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia. (2006). *Reglament d'organització i funcionament dels serveis d'execució penal a Catalunya*. Entitat Autònoma del Diari Oficial i de Publicacions.
- Ley orgánica 1/1979, de 26 de setembre, general penitenciària
- MARINA, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Editorial Destino.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (2002). *Orientació i consell als medis correccionals*. Barcelona. Centre d'Estudis Jurídics.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, S.A.
- MOYANO, S. (2007): *Retos de la Educación Social*. Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- PARCERISA, A. (1999) *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó
- SÁEZ CARRERAS, J. (2004): "[Entrevista al profesor José García Molina \(Univ. Castilla-La Mancha\)](#)" a la revista [Pedagogía Social: Revista interuniversitaria](#), ISSN 1139-1723, [núm. 11, 2004](#) de la *Pedagogía Social a la Educación Social*, pàg. 365-377.

- SEDÓ, C. (1999): Treballant com a educadora o educador social. Barcelona: Edicions Pleniluni
- TIZIO, H. (coordinadora). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Equip redactor

Elisabet Boó Martín

David Campo Porta

Susana Gracia Albareda

Joan Antoni Martínez Torres

Amb la col·laboració de Segundo Moyano, que ens ha orientat en el procés d'elaboració de la guia. Les seves reflexions ens han dut a fer-nos preguntes que han suposat replantejar-nos la nostra pràctica educativa i anar sempre un pas més enllà. La seva participació ha estat el factor determinant que ens ha portat a fer la proposta metodològica que avui teniu entre les mans.

Volem donar les gràcies a Cristina, Jordi i Chesco, per l'esforç i el compromís assumit per mantenir viu el grup de treball d'Atenció individualitzada durant el primer any de vida, sense oblidar-nos de Carla, Imma, Antonio i Elisenda, i tots els companys i companyes que amb les seves aportacions han fet possible l'elaboració d'aquesta guia

Gestió del coneixement



ISBN 978-84-393-8278-2



9 788439 382782