

▣ XV AIEJI ▣ **WORLD CONGRESS** ★ **CONGRÈS MONDIAL**

▣ III ESTATAL ▣ **CONGRÉS DE L'EDUCADOR SOCIAL** ★ **CONGRESO DEL EDUCADOR SOCIAL**

BARCELONA - 6-9 JUNY 2001



**TAULA RODONA B2.
LÍNIES EN EDUCACIÓ SOCIAL,
ALTERNATIVES SOCIOEDUCATIVES EN UNA SOCIETAT DIALÒGICA**

**Montse Sánchez Aroca
Prof. EUETS Pere Tarrés
Universitat Ramon Llull, Catalunya.**

AMB EL SUPORT DE:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis



Socrates

AMB EL PATROCINI DE:



La recerca en l'àmbit educatiu i de les ciències socials demostra que els processos educatius depenen més de la coordinació entre totes les activitats desenvolupades als diversos espais de la vida (classes, llar, carrer, lleure...) que no únicament de les que es porten a terme en un espai d'educació formal. No obstant això, fins ara les actuacions educatives han estat orientades envers la intervenció, organització i planificació a càrrec de les persones considerades "expertes", sense tenir en compte les famílies i les comunitats perquè prenguessin part en el procés. Aquest error bàsic es basava freqüentment en una concepció obsoleta i mediocre del procés d'aprenentatge significatiu. La perspectiva comunicativa proposa un aprenentatge dialògic que inclou i supera el significatiu. A fi d'explicar-ho, desenvoluparem tres concepcions: l'objectivista, la constructivista i la comunicativa, que generen tres tipus diferents d'aprenentatge o d'actuació educativa.

Des de l'objectivisme, una taula és una taula independentment de si la gent l'empra o no; la realitat existeix independentment de les persones. A partir de Weber (1869/1904-1905) i Husserl (1889/1937), Schütz (1889/1932; 1932/1973) va desenvolupar una concepció constructivista, i va afirmar que la realitat social és una construcció humana que depèn del significat que atorguem a les nostres pròpies accions: una taula és una taula perquè la veiem com un objecte adequat per a activitats com escriure, jugar a cartes o menjar. Habermas, entre altres persones i grups, ha desenvolupat una concepció comunicativa que inclou i supera el constructivisme de Schütz i aclareix que els significats que donem a les nostres accions depenen de totes les interaccions que mantenim amb la resta de persones. Una taula és una taula perquè ens posem d'acord per emprar-la per escriure, jugar a cartes o menjar.

1. CONCEPCIÓ OBJECTIVISTA

Segons l'objectivisme, la importància dels continguts amb què volem treballar és independent de les persones que participen en el procés educatiu. Des d'aquesta perspectiva, els educadors i les educadores han de tenir coneixements sobre els continguts amb què treballaran i les habilitats metodològiques per transmetre'ls (d'aquí la dita: en sap molt però no sap ensenyar). Els educands en el procés esmentat (d'ara endavant persones participants) tenen un nivell de comprensió i de resposta diferent; de vegades miren de compensar els grups menys avantatjats mitjançant nous recursos didàctics. La formació des de l'educació social estaria orientada a l'assimilació dels continguts i de la metodologia adequada per transmetre'ls. Hom els demana que dissenyin programes, els temporalitzin i estableixin el ritme amb què els han d'assimilar. Al llarg de la formació contínua que reben s'emfasitzen els aspectes didacticometodològics perquè el grau de coneixement de la formació inicial assegura el domini dels continguts, si són actualitzats.

2. CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA

D'acord amb el constructivisme, el més important no és la formació contínua dels professionals, sinó el procés educatiu de les persones participants. "En conseqüència, cada persona construeix un significat diferent". Cal que les habilitats per transmetre al llarg d'un procés educatiu incloguin la investigació de les diferents maneres en què construïm els significats i les formes d'intervenir que les milloren. Des d'aquesta perspectiva, la formació d'educadors i educadores s'orienta envers el coneixement dels procediments, dels processos d'aprenentatge de les persones i dels processos de construcció del coneixement, alhora que es dona prioritat als aspectes psicològics relacionats amb la cognició. "Una de les conseqüències és la reducció del procés de construcció de significat individualment".

Aquest reduccionisme ha comportat una mala comprensió d'autors com Vygotsky (1979/1930-1934). Entre les aportacions d'aquest autor n'hi ha dues de fonamentals: a) l'èmfasi en la relació entre desenvolupament cognitiu i entorn sociocultural, i b) la proposta de transformar l'entorn per provocar desenvolupament cognitiu. A partir d'algunes polítiques educatives hem pres correctament el primer element, però hem convertit el segon en el contrari del primer. En lloc de transformar el context per provocar un desenvolupament cognitiu igualitari, hem pretès adaptar el currículum al context donat.

A partir d'aquest "Vygotsky virtual" (que adapta en lloc de transformar), els educadors i educadores han de dedicar-se a ajudar les persones participants a enfrontar allò que ja saben a allò que poden aprendre. Perquè això sigui possible, cal que tots els continguts que ensenyen siguin significatius; és a dir, allò que ensenyen ha d'estar connectat a l'estructura cognitiva que posseeixen abans del nou aprenentatge mitjançant elements que poden estar relacionats. Han de motivar aquestes persones perquè siguin capaces de connectar allò que ja saben a allò que estan aprenent. Conseqüentment, cal que l'educador o educadora pugui analitzar les diferents estratègies d'aprenentatge juntament amb els conceptes que ja coneixen els estudiants i que els ajudaran a aprendre més.

Des d'un punt de vista sociològic, el problema rau en el fet que, sense la transformació del context sociocultural, allò que unes persones poden aprendre és compatible amb les exigències de la societat de la informació (Castells 1994; 1997-1998/1996-1997); a d'altres, en canvi, tot plegat les condueix a l'exclusió social. En aquestes condicions, l'aprenentatge significatiu i el "Vygotsky virtual" legitimen la reproducció social i l'exclusió educativa per a persones que provenen de classes socials no privilegiades i de grups ètnics.

L'actuació des de l'educació social, de vegades des del reflex d'algunes polítiques educatives i socials, respon a tots aquests factors des de la compensació, i accepta que algunes causes objectives (tret de la intel·ligència, la manca de recursos, l'ambient familiar o social desfavorable) desemboquin en respostes més lentes; i des de la diversitat, ja que, en

intentar de seguir el ritme socioeconòmic i cultural de la societat de la informació abandonem la idea que l'educació social és un instrument útil per a la igualació de les oportunitats i ens centrem en allò que és divers com a positiu i allò que és igual com a homogeni i negatiu. Si bé en l'àmbit pedagògic això comporta el respecte dels diferents ritmes d'aprenentatge, el reconeixement de diferents formes de coneixement i la diversitat cultural, en l'àmbit social la diversitat desemboca en la desigualtat.

Des de CREA, considerem que tots dos postulats, tant el de la compensació com el de la diversitat, potencien el cercle tancat de la desigualtat cultural i que, per tant, podem concebre altres fórmules que, conformes als reptes que plantegen els canvis en la nova societat, parteixin de la transformació i de la igualtat. Transformació perquè compensar o adaptar desemboquen en l'exclusió de determinats sectors socials, i igualtat perquè totes les persones volen una educació que els serveixi per viure amb dignitat en la societat actual i futura.

3. CONCEPCIÓ COMUNICATIVA

La concepció comunicativa inclou i supera la concepció constructivista, mitjançant una important precisió: el procés de formació dels significats no depèn únicament dels professionals de l'educació social sinó també de totes les persones i contextos relacionats amb tots els processos educatius i d'inclusió social de les persones participants. Com a resultat, la formació de les persones professionals de l'educació social s'orienta envers el coneixement de les persones, els grups i envers el coneixement de cada intervenció des d'un punt de vista interdisciplinari. Aquest punt de vista inclou els aspectes pedagògics, psicològics, sociològics i epistemològics.

Les intervencions socioeducatives basades en la concepció obsoleta de l'aprenentatge significatiu elaboren els plans independentment de les famílies i de la comunitat. En canvi, si partim de la concepció comunicativa, l'aprenentatge dialògic es desenvolupa a la comunitat i inclou una coordinació en el procés de demanda, planificació dels objectius, grups de treball, etc.

El clima estimulant es basa en les expectatives positives sobre les capacitats de totes les persones. Si els processos socioeducatius tenen un caràcter continu i permanent i no s'esgoten en marcs organitzats o institucionals. Per tant, l'entorn familiar i social de les persones té una importància especial a l'hora de facilitar i possibilitar la formació i la participació social. En contextos que dirigeixen les persones professionals i des de les polítiques, la persona no pot transformar la seva realitat i tampoc la realitat social en interacció amb els altres.

Quadre 1

Característiques de l'aprenentatge tradicional, constructivista i dialògic

CONCEPCIÓ	OBJECTIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
APRENTATGE	Ensenyament tradicional	Ensenyament significatiu	Ensenyament dialògic
BASES	La realitat és independent dels individus que la coneixen i l'empren.	La realitat és una construcció social que depèn dels significats que li concedeixen les persones.	La realitat social és una construcció humana. Els significats depenen de les interaccions humanes.
EXEMPLE	La taula és una taula independentment de com la veuen les persones.	La taula és una taula perquè nosaltres la veiem com un objecte adequat per menjar.	La taula és una taula perquè ens posem d'acord per emprar-la per menjar.
CAPACITATS DELS EDUCADORS I EDUCADORES	Continguts per transmetre i la metodologia o dinàmica per fer-ho.	Coneixement del procés d'aprenentatge dels actors i de la seva manera de construir els significats.	Coneixement dels processos d'aprenentatge dels individus i els grups mitjançant la construcció interactiva de significats.
ENFOCAMENT DISCIPLINARI	Orientació pedagògica que no té en compte els aspectes psicològics, sociològics i epistemològics.	Orientació psicològica que no té en compte els aspectes pedagògics, sociològics i epistemològics.	Orientació interdisciplinària: pedagògica, psicològica, sociològica i epistemològica.

4. APRENTATGE DIALÒGIC

Paulo Freire és el pedagog més important d'aquest segle. Freire ja va desenvolupar una perspectiva dialògica en l'educació als anys seixanta, mentre d'altres encara eren lluny de preconitzar actuacions d'aquesta mena. De vegades els estudiosos han entès aquesta aportació de manera restringida, i l'han limitada al diàleg entre professionals i participant al llarg dels processos d'intervenció educativa i social en marcs institucionalitzats. No és ni ha estat mai així; el diàleg que proposa Freire no resta tancat entre quatre parets, sinó que abasta el conjunt de la comunitat. Tots influeixen en l'aprenentatge i cal que tots i totes el planifiquin conjuntament.

Habermas (1987-1989/1981) desenvolupa una teoria de la competència comunicativa en què demostra que totes les persones són capaces de comunicar-se i generar accions. Totes les persones tenim habilitats comunicatives, és a dir, aquelles habilitats que ens permeten de comunicar-nos i actuar a l'entorn. A més a més de les habilitats acadèmiques i pràctiques hi ha habilitats cooperatives que coordinen accions mitjançant el consens.

A les situacions no mediatitzades pel poder o pels diners es produeixen constantment accions comunicatives. Mitjançant el diàleg intercanviem, modifiquem i creem significats i ens hi posem d'acord. Moltes persones hem après a utilitzar un ordinador sense assistir a un curs acadèmic. Algunes vegades ho hem fet amb l'ajut de l'experimentació i d'un manual. Tanmateix, com que es tractava d'una habilitat nova, el procés ha estat difícil i ens ha impedit prosseguir aquest aprenentatge pràctic. En aquests casos hem recorregut a algú que ens expliqués, per exemple, com desar un arxiu. Mitjançant el diàleg hem anat aprenent comunicativament. No obstant això, davant les nostres preguntes reiterades, l'amic ens ha proposat quedar un dia perquè ens expliqui tots els dubtes. Ha planificat l'ordre en què ens explicaria els conceptes. Aquesta planificació, però, no ha estat rígida, sinó que depenent del diàleg ha anat plantejant l'aprenentatge. Per tant, l'aprenentatge comunicatiu inclou alhora habilitats pràctiques i habilitats similars a les acadèmiques (CREA, 1995-1998).

En néixer l'escola i la ciència objectivista sorgeix la figura de l'educador subjecte a qui atribuïm la capacitat de planificar els processos d'aprenentatge dels educands objecte. La intervenció educativa ha estat basada majoritàriament en la racionalitat instrumental. Els experts i les expertes són els qui decideixen què, com i quan aprenem. En l'exemple de l'ordinador, l'educador decidirà els objectius, continguts, metodologia i avaluació que consideri més adequats segons les teories que considera vàlides des de la seva postura de professional de l'educació. No explicarà com desar un arxiu fins al moment en què ho tingui previst, independentment de l'interès i la necessitat que tinguin els alumnes d'aquest coneixement. De vegades, fins i tot culparà les deficiències dels alumnes del fet que no hagin après els continguts transmesos.

De la mateixa manera, les habilitats pràctiques resten esbiaixades si les basem en l'acció teleològica. Quan, en lloc de raonar com es desa un arxiu, simplement preguntem o ens diuen quina tecla hem de picar, l'acció serveix per assolir un objectiu concret.

Hi ha, doncs, habilitats comunicatives en sentit estricte, habilitats acadèmiques i habilitats pràctiques. Les dues darreres poden estar basades en l'acció comunicativa (basada en la racionalitat comunicativa) o, en canvi, restar esbiaixades envers l'acció teleològica (basada en la racionalitat instrumental).

L'aprenentatge que es deriva de la utilització i el desenvolupament de les habilitats comunicatives és l'aprenentatge dialògic. S'esdevé en contextos acadèmics, pràctics o en altres contextos de la vida quotidiana. En el cas de l'ordinador, el grup, del qual forma part el coordinador o coordinadora, decidirà què vol aprendre i de quina manera ho vol fer. Totes les persones implicades hi aportaran coneixements pràctics, teòrics i comunicatius. Cal que la persona coordinadora consensui els seus coneixements pedagògics, sociològics, psicològics i epistemològics amb la resta a partir de pretensions de validesa.

És evident que les habilitats que hem denominat "acadèmiques", per la seva pròpia concepció, han ocupat un lloc privilegiat en el context educatiu de la societat industrial. Aquestes habilitats han estat molt més potenciades i facilitades que les habilitats pràctiques. De tota manera, val a dir que l'ús d'habilitats acadèmiques no és de cap manera incompatible amb l'ús de les comunicatives. De fet, si entenem el concepte de manera genèrica, les habilitats comunicatives engloben tant les habilitats pràctiques com les acadèmiques. "Tota intervenció socioeducativa pot desenvolupar-se de manera dialògica i comunicativa tant si es basa en habilitats acadèmiques com pràctiques".

Cal que les intervencions socioeducatives de l'educació social en la societat de la informació estiguin basades en l'ús d'habilitats comunicatives, de manera que permetin participar més activament i d'una manera més crítica i reflexiva en la societat. En la societat de la informació, si pretenem superar la desigualtat que genera el reconeixement d'unes determinades habilitats i l'exclusió d'aquells que no tenen accés al processament de la informació, cal que reflexionem sobre quin tipus d'activitats estem potenciant en els contextos formatius, de lleure, acompanyaments... i si d'aquesta manera facilitem la interpretació de la realitat des d'una perspectiva transformadora.

El fet de centrar les expectatives de les nostres intervencions en la formalitat dels continguts regulats normativament implica necessàriament impedir als grups desfavorits l'accés al desenvolupament social. Les persones que se senten limitades en el seu bagatge social i educatiu tendeixen a generar una autopercepció negativa de partida, que les manté en una situació

d'infravaloració i d'impossibilitat d'exercir com a subjectes pensants i actuant en els diversos àmbits de la dinàmica social.

Per generar un aprenentatge dialògic cal que conflueixin els principis següents:

- *El diàleg igualitari* en què les diferents aportacions es consideren segons la validesa dels arguments i no des de criteris com la imposició d'un saber culturalment hegemònic a través de la relació autoritària i jeràrquica en què l'educador o educadora determina la intervenció necessària i marca tant els continguts com els ritmes de la intervenció.
- *La intel·ligència cultural* és un concepte més ampli d'intel·ligència que els que emprem habitualment, no es redueix a la dimensió cognitiva basada en l'acció teleològica sinó que contempla la pluralitat de dimensions de la interacció humana. Engloba la intel·ligència acadèmica i pràctica, i la resta de capacitats de llenguatge i acció dels éssers humans gràcies a les quals assolim acords en els diferents àmbits socials.
- *La transformació*, perquè l'aprenentatge dialògic transforma les relacions entre la gent i l'entorn. És un aprenentatge basat en la premissa de Freire (1997/1995), segons la qual les persones som éssers de transformació i no d'adaptació. L'objectiu de la intervenció ha de ser el canvi, per trencar amb el discurs de la modernitat tradicional basat en teories conservadores sobre la impossibilitat de la transformació mitjançant arguments que només consideraven la forma com el sistema que es manté a través de la reproducció o bé des del punt de vista que nosaltres hem de ser objecte d'un convenciment per part d'algun líder carismàtic o educador inquiet que ens il·luminarà amb la seva saviesa i ens obrirà els ulls a la realitat. La modernitat dialògica defensa la possibilitat i conveniència de les transformacions igualitàries com a resultat del diàleg.
- Quant a *la dimensió instrumental*, no l'obviem ni la contraposem a la dialògica. L'aprenentatge dialògic abasta tots els aspectes que acordem incorporar-hi. Així, doncs, inclou la part instrumental que la crítica a la colonització tecnocràtica de l'acció socioeducativa intensifica i aprofundeix.
- *La creació de sentit és un altre dels principis de l'aprenentatge dialògic*. Per superar la colonització del mercat i la colonització burocràtica i evitar la imposició d'una lògica utilitarista que es reafirmi a si mateixa sense considerar les identitats i individualitats que tots tenim, cal potenciar unes actituds i procediments socials que possibilitin una interacció entre les persones que dirigeixin elles mateixes i d'aquesta manera creïn un sentit per a cadascun de nosaltres.
- *La solidaritat* com a expressió de la democratització dels diferents contextos socials i la lluita contra l'exclusió que genera el dualisme social és l'única base en què podem fonamentar un aprenentatge igualitari i dialògic.

- *La igualtat de diferències* és contrària al principi de diversitat que relega la igualtat i que ha regit algunes reformes educatives. La cultura de la diferència que oblida la igualtat provoca que en una situació de desigualtat reforcem com a divers allò que és excloent, que adoptem en lloc de transformar i sovint creem desigualtats més grans.

El trànsit a l'aprenentatge dialògic suposa englobar els aspectes positius de l'aprenentatge significatiu i superar-los en una concepció més global que motiva el plantejament d'una acció conjunta i consensuada de tots els agents de l'acció social i educativa que interactuen amb les persones participants segons els principis que hem esmentat anteriorment.

És indubtable que les actuacions socials depenen cada cop més del conjunt de les interaccions que les persones desenvolupem diàriament. També és evident que la coordinació dels diferents agents socials i educatius augmenta l'èxit de les actuacions i enforteix les xarxes de solidaritat i els objectius igualitaris.

BIBLIOGRAFIA

- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1997). *Modernidad reflexiva*. Barcelona: Península (treball original publicat el 1994).
- Berger, P.; Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información* (vol. I: La sociedad red, vol. II: El poder de la identidad, vol. III: Fin de milenio). Madrid: Alianza (treball original publicat el 1996-1997).
- Cole, M.; Scribner, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro blanco. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburg: CECA-CE-CEEA.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). "Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies". *Harvard Educational Review*, vol. 2, núm. 69, pàg. 150-172. Cambridge, MA: Harvard University.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Siglo XXI (treball original publicat el 1969).
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure (treball original publicat el 1995).
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península (treball original publicat el 1991).
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (1987). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós (treball original publicat el 1992).
- Habermas, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus (treball original publicat el 1981).
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta (treball original publicat el 1992).
- Luria, A.R. (1980). *Procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella (treball original publicat el 1974).

- Mead, G.H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós (treball original publicat el 1934).
- Merton, R.K. (1977). *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad (treball original publicat el 1971).
- Sánchez Aroca, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream". *Harvard Educational Review*, vol. 69, núm. 3, pàg. 320-335. Cambridge, MA: Harvard University.
- Schütz, A. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu (treball original publicat el 1973).
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press (treball original publicat el 1932).
- Scribner, S. (1988). *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service núm. CE 049 897).
- Slavin, R.E. (1992). *Research Methods in Education* (2a ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade (treball original publicat el 1934).
- Vygotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (treball original publicat el 1930-1934).
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal (treball original publicat el 1977).

Aquest projecte s'ha dut a terme amb el recolzament de la Comunitat Europea.

El contingut d'aquest projecte no reflecteix necessàriament les opinions de la Comunitat Europea, ni implica cap responsabilitat per part seva.