

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

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

BARCELONA - 6-9 JUNY 2001



TAULA RODONA C3.
LA COORDINACIÓ ENTRE ELS DIFERENTS ACTORS SOCIALS:
UNA PROPOSTA DES DEL TREBALL AMB NENS, NENES, ADOLESCENTS I
JOVES ORIENTAT A CONSTRUIR MODALITATS DE CONVIVÈNCIA
QUOTIDIANA

Diego Pólit Corral
Representant del CRECEFOP
Membre del CECAFEC
Equador

AMB EL SUPORT DE:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis

*Barcelona,
la ciutat de les persones*
Ajuntament  **de Barcelona**



Socrates



AMB EL PATROCINI DE:



Des d'una opció educativa que caracteritza la intervenció dels educadors socials com una promoció del protagonisme dels subjectes socials amb qui es relaciona, aquesta ponència explora algunes característiques d'aquesta intervenció quan els subjectes socials amb els quals es treballa i, per tant, el protagonisme que promovem és el de nens, nenes, adolescents i joves.

Permetin-me que els expliqui el recorregut d'aquestes reflexions. Començaré presentant breument les pràctiques educatives d'on sorgeix aquesta reflexió. En segon lloc, esmentaré per sobre els fonaments de la proposta de promoure el protagonisme com a opció educativa i faré algunes consideracions sobre el significat que assumeix la coordinació entre actors des d'aquesta perspectiva. A continuació proposaré alguns significats addicionals quan aquests actors són nens, nenes, adolescents i joves, i mostraré algunes de les raons que justifiquen aquests significats. Continuaré amb l'anàlisi d'alguns procediments i mecanismes de la pràctica educativa, necessaris perquè sigui coherent amb la perspectiva educativa proposada i mostraré alguns conflictes que poden sorgir amb les pràctiques educatives que continuen vigents entre alguns de nosaltres i entre les institucions o organismes on treballem. Finalment, proposaré algunes preguntes per convidar-los a discutir-les.

Les reflexions que vull compartir amb vostès sorgeixen de la pràctica educativa dels centres de formació d'educadors d'alguns països d'Amèrica del Sud i d'Amèrica Central, agrupats en el Col·lectiu Regional de Centres de Formació d'Educadors de Nens i Adolescents dels Sectors Populars (CRECEFOR). Tots els centres desenvolupem processos de formació amb educadors adults que treballen amb nens, nenes, adolescents i joves que viuen en sectors populars urbans i que s'enfronten a situacions de violació dels seus drets. A més, alguns d'aquests centres desenvolupem tasques directes amb aquests nens, nenes i joves.

Al Brasil, el Centre de Formació i Suport als Educadors (CEFAE) és un organisme vinculat al Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) i com a tal, impulsa, amb els nens i nenes, processos de transformació de la realitat vigent, orientats a la construcció de canals d'articulació i enfortiment de la societat civil en l'aplicació d'un sistema de garantia que integri els eixos de la promoció, defensa i control, amb la finalitat de fer efectius els drets de la infància i adolescència, de manera corresponsable i compartida.

Al Perú, l'Institut de Formació d'Educadors de Joves, Adolescents i Nens Treballadors (IFEJANT) acompanya el Moviment d'Adolescents i Nens Treballadors Fills d'Obrers Cristians (MANTHOC) en un procés organitzatiu i en la recerca de protagonisme.

A l'Equador, el Centre Equatorià de Formació i Capacitació d'Educadors del Carrer (CECAFEC), del qual sóc membre, a més dels programes de formació, impulsa un procés de desenvolupament comunitari en un sector urbà

marginal format per vint-i-dos barris, a partir de projectes definits i executats per les organitzacions juvenils d'aquests barris que busquen la promoció del seu propi protagonisme i del protagonisme social dels nens, nenes i adolescents, involucrant-ne al procés les famílies, escoles i organitzacions comunitàries d'adults, per tal d'establir entre tots una comunitat d'aprenentatge que promogui noves formes de convivència quotidiana al sector.

Els altres centres: a Bolívia, l'Institut de Formació d'Educadors (INFE); a Colòmbia, el Centre de Formació de Promotors Juvenils (CENFOR); a Veneçuela, la Fundació Institut de Capacitació i Investigació per al Recurs Humà (FUNDA-ICI); a Hondures, el Centre de Formació d'Educadors Socials (CENFODES) i, a Guatemala, el Programa Pro Nen i Nena Centreamericans (PRONICE), concentren la seva acció en processos formatius.

Tots els centres impulsen processos de formació d'educadors en exercici, és a dir, d'educadors que treballen en programes i projectes organitzats tant per organismes de la societat civil com per organismes públics. Tots els processos parteixen de la sistematització i reflexió que els educadors realitzen sobre les seves pròpies pràctiques educatives, per tal d'afrontar-los col·lectivament i proposar noves pràctiques que s'implementen als seus llocs de treball.

En la reflexió compartida d'aquestes experiències i aquestes pràctiques es basa l'opció educativa de caracteritzar la intervenció dels educadors socials com a promoció del protagonisme dels subjectes socials amb qui es relacionen. No és una proposta original. Reprèn unes propostes antigues plantejades fa molt de temps. Però és al mateix temps una proposta innovadora, perquè les demandes i utopies que es van sistematitzar amb aquestes propostes es mantenen plenament vigents, no només perquè encara són vàlides, sinó perquè encara són qüestionadores, ja que la nostra pràctica social no ha pogut o no ha volgut assumir-les.

No és el moment d'aprofundir en l'anàlisi dels antecedents d'aquesta proposta, en canvi sí que és oportú esmentar-ne alguns breument, per tal de caracteritzar, també de manera breu, allò a què em refereixo quan parlo d'actors i de promoure el protagonisme.

Fa ja trenta anys Paulo Freire escrivia:

"L'existència, com que és humana, no pot ser muda, silenciosa, ni tampoc les pot alimentar de falses paraules sinó de paraules vertaderes amb les quals els homes transformen el món. Existir, humanament, és "pronunciar" el món, és transformar-lo. El món pronunciat, al mateix temps, torna amb problemes als subjectes pronunciadors, i els exigeix un nou pronunciament"¹.

¹ Freire, Paulo (1978). *Pedagogia del oprimido* (20a ed.). Mèxic: Siglo XXI, pàg. 100.

I afegia:

"No obstant això, si dir la veritat, que és feina, que és praxi, és transformar el món, dir-la no és un privilegi d'algunes persones, sinó un dret de tothom. Precisament per aquest motiu, ningú no pot dir la veritat tot sol, o dir-la per als altres, en un acte de prescripció amb el qual treu als altres el dret de dir-la. Dir la veritat, referida al món que s'ha de transformar, implica una trobada dels homes per a aquesta transformació."²

Aquest és el sentit de la seva proposta de l'educació com a pràctica de la llibertat. Una educació que permet que tothom "pronunciï" el món per transformar-lo, especialment als que els nostres sistemes socials han negat la paraula. I aquest és el sentit de ser actors: que tothom exerceixi el seu dret a "pronunciar" el món des dels seus propis sentits.

Sentits... sentir. És veritat que tot sentit passa per un sentir?, es pregunta Daniel Prieto al seu llibre *Educar con Sentido*.³ I fa referència a Don Simón Rodríguez, el mestre de Simón Bolívar, que cap al 1790 deia: "Allò que no es fa sentir, no s'entén, i allò que no s'entén, no interessa". I per aquest motiu, ja que per tal de donar un sentit cal sentir, Daniel Prieto ens recorda que:

"Els nostres primers passos en l'aprenentatge es produeixen en els moments més íntims de la vida quotidiana. I tots els passos posteriors, fins i tot quan som adults, hi tenen relació."⁴

Per això afirma que "la vida quotidiana és el lloc del sentit", i explica:

"El sentit, la visió del món i d'un mateix, és producte d'una interrelació entre allò que és immediat i allò que és mediat, entre el temps propi de la vida diària i el temps de les institucions. El sentit prové de les tradicions, d'experiències, de records, d'històries personals i oficials, de símbols, rituals, objectes, espais, éssers. Tot això és el que ens sosté a la vida, i dóna precisament un sentit a la nostra existència".

La pregunta tan quotidiana, "quin sentit té això?", il·lustra a la perfecció el tema. Efectivament, si la desglosséssim, hauríem de dir: quin sentit té això dintre de les coses que per a mi tenen sentit? És a dir: dintre del meu món, de les meves experiències, de la meva història, de les meves creences, de les meves rutines, de les meves certeses i incerteses, de les meves mancances, dels meus somnis, de les meves passions, de les meves relacions.

Llar del sentit, llavors, perquè ho influeix tot la vida quotidiana, ho tenyeix tot, ho protegeix tot, ho condueix tot al seu terreny, el dels afectes, de les

² Ídem, pàg. 101.

³ Prieto Castillo, Daniel. (1993). *Educar con sentido: apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC, pàg. 21.

⁴ Ídem, pàg. 22.

certeses i incerteses, de les rutines, de les analogies, dels conceptes i estereotips, de les relacions proper–llunyà.⁵

Per això, ser actors és “pronunciar” –donar un significat i transformar– el món –la vida quotidiana i els contextos en què vivim– des dels nostres propis sentits, construïts des de la nostra vida quotidiana.

I des del nostre rol com a educadors socials la proposta és promoure que els subjectes socials amb qui treballem siguin actors, aprenguin a ser actors, podria dir, si ressaltés la dimensió educativa del nostre rol.

“Promoure significa obrir un ventall de possibilitats perquè aquelles persones que estan preparades per aprendre puguin fer-ho traient el màxim profit de les seves capacitats.”⁶

I promoure el protagonisme seria, llavors, promoure en els subjectes amb qui treballem el reconeixement i la construcció dels sentits propis, la seva expressió per construir sentits col·lectius i la participació en processos orientats a transformar la vida quotidiana i els contextos de vida d'aquests actors des dels seus propis sentits.

Des d'aquesta perspectiva, sigui quin sigui el subjecte amb qui es treballa i la situació que es vol transformar, la coordinació entre actors és fonamentalment interlocució, intercanvi de paraules, paraules que són portadores de sentits i que són reflexió i praxi.

Per aquest motiu, entenc la interlocució com la confrontació dels sentits que diferents actors tenen davant d'una situació per construir sentits col·lectius i propostes de transformació quan els sentits ho demanen.

Com a educadors socials, la nostra feina està orientada, normalment, a impulsar la transformació d'una realitat, d'una situació. I també solem ser portadors de propostes definides i construïdes per les institucions o organismes on treballem. Normalment aquestes propostes es plantegen o es presenten com a “solucions” davant d'una determinada situació o problema, i suposen una lectura prèvia de la situació per part de les institucions o organismes, per tal de valorar la situació com a problema. En altres paraules, han fet el seu propi “pronunciament”.

Si això és així, vol dir que els educadors socials, per tal d'organitzar una intervenció, tractem de dos fets diferents, tot i que relacionats entre si: una situació problema i una proposta de solució. Des de la nostra proposta educativa de promoure el protagonisme, és important permetre que els actors amb qui treballem generin i afrontin els seus sentits sobre la situació

⁵ Prieto Castillo, Daniel (1994). *La vida cotidiana fuente de producción radiofónica* (projecte d'educació a distància). Quito: UNDA–AL, pàg. 104.

⁶ Prieto Castillo, Daniel (1993). *Educación con sentido: apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC, pàg. 25.

problema, per fer-ne la seva pròpia lectura, perquè en facin una valoració i per veure si aquesta situació és un problema per a tothom i també quin tipus de problema representa. D'aquesta confrontació podran construir col·lectivament una proposta d'intervenció o, si és necessari, "avaluar" la proposta de solució que nosaltres suggerim per veure fins a quin punt satisfà els sentits de tothom.

Així, quan parlo de la interlocució en el context de la nostra intervenció com a educadors socials és necessari precisar almenys dos nivells d'interlocució: la interlocució entre els subjectes que formen part i viuen la situació que es vol transformar, i la interlocució entre aquests subjectes i l'educador social com a promotor d'aquesta interlocució i, en molts casos, d'aquesta transformació.

Aquests dos nivells no fan res més que constatar una realitat. "Els educadors, diu Daniel Prieto, són éssers que s'ocupen de la vida dels altres."⁷ Per això, un primer nivell d'interlocució es produeix entre els actors que comparteixen una vida, que intervenen en la seva pròpia vida, i un segon nivell es produeix entre ells i aquells que, des de fora, donem suport a aquesta transformació o la promovem.

El primer nivell és el que entenem com a interlocució entre actors. El segon nivell, la interlocució entre aquests actors i l'educador social o qualsevol altre professional que promogui processos dintre de l'àmbit quotidià on viuen aquests actors o portadors de propostes per a aquest àmbit, és una interlocució entre actors i agents de canvi. Aquest segon nivell d'interlocució ha d'estar sempre al servei del primer.

En aquest segon nivell d'interlocució, els objectius, interessos i punts de vista de l'educador social o de la institució o organisme que representa serveixen perquè els actors socials construeixin els seus propis sentits i propostes de transformació des dels seus propis objectius, interessos i punts de vista. Això exigeix que la nostra intervenció com a educadors socials assumeixi certes característiques, que poden entrar en conflicte amb les formes tradicionals en què fem les coses els mateixos educadors socials, altres professionals amb qui ens relacionem o les institucions i organismes on treballem els educadors socials.

Però abans d'analitzar aquestes característiques i aquests possibles conflictes, m'agradaria incorporar un element més a aquesta anàlisi.

Quan els subjectes socials amb qui treballa un educador social són nens, nenes, adolescents i joves, a banda de la interlocució entre ells i amb ells, la intervenció dels educadors socials assumeix el repte d'afavorir que els nens, les nenes, els adolescents i els joves es constitueixin en actors socials i en

⁷ Prieto Castillo, Daniel (1994). *La vida cotidiana fuente de producción radiofónica* (proyecto de educación a distancia. Quito: UNDA – AL, pàg. 105.

interlocutors vàlids per a la resta d'actors, un rol que tradicionalment se'ls ha denegat i encara se'ls denega.

Si tinguéssim temps d'analitzar els comportaments socials amb els nens, nenes, adolescents i joves crec que aquesta afirmació seria fàcilment demostrable. Però el temps és breu. Tanmateix, gaudim d'un gran avantatge a l'hora de pensar en els nens. Tots nosaltres, fa més o menys temps, vam ser nens. I podem recordar aquella època per fer-li preguntes al nostre jo nen.

I en aquesta interlocució amb el nostre jo nen, segur que ens explica moltes coses que els adults feien, o que li demanaven que fes, i que demostraven que aquests adults s'interessaven pel seu benestar. Des de portar-lo al metge, a demanar-li que anés amb compte quan pujava dalt d'un arbre. I segur que també ens explica com se'n sentia, de bé, quan estava al costat dels seus pares o d'altres adults, perquè li deien "t'estimo", perquè jugaven amb ell, perquè –fent segurament un gran sacrifici– van aconseguir donar-li allò que tant desitjava, o perquè li feien companyia quan tenia por.

Però també és probable, molt probable, que ens expliqui que era més normal que li diguessin "Fes això!", en lloc de preguntar-li què volia fer; una ordre que dirigia el nostre jo nen cap on havia d'anar i no es preocupava de saber per on volia anar ell.

Possiblement ens explicarà que tots els "t'estimo" anaven sovint acompanyats d'un "si" ben antipàtic. "Si fas això, si calles, si no destorbes... Aquest "si" que condiona l'afecte segons el grau d'obediència.

Potser ens explicarà que quan donava la seva opinió, moltes vegades se sentia el comentari: "això és només l'opinió d'un nen". Aquell "només" que deixava clar que els adults ja havien pres una decisió i que la seva opinió no canviaria les coses.

Potser ens explicarà que quan es va atrevir a preguntar el motiu d'algunes de les ordres, d'algunes normes, la resposta fou "perquè sí, perquè ho dic jo", o alguna cosa per l'estil. Aquell "perquè" que informava el nostre jo nen que no era allà per demanar explicacions o per criticar, sinó per acceptar, per adaptar-se.

O potser ens explicarà que la resposta a la seva pregunta fou "perquè quan siguis gran siguis una bona persona", "perquè els altres t'acceptin" o qualsevol altra cosa per l'estil. Aquell "perquè" que demostrava que la infantesa era un període transitori, que el que importava no era la persona que era, sinó la que havia d'arribar a ser d'acord amb les expectatives dels altres.

Això em recorda Joaquín Sabina:

“Ens van ensenyar a tenir paciència,
ens van ensenyar a no caminar descalços,
ens van ensenyar a morir de vells,
ens van ensenyar a viure a terminis.

Ens van ensenyar a estar callats,
ens van ensenyar a tenir por de la nit,
ens van ensenyar que el plaer és dolent,
ens van ensenyar a créixer a cops...

Ens van prohibir les coses més boniques:
anar al camp a robar glans,
a banyar-nos a l'estiu
amb les noies a la bassa.

I vam créixer malalts,
mancats d'aire i de petons,
amb la pell plena de preguntes
que solia respondre el silenci.”⁸

Tots aquests comportaments socials en el pla individual es repeteixen o tenen equivalència en el pla d'escoles, organitzacions, institucions i, fins i tot, en el pla de l'Estat.

Per aquest motiu és viable acompanyar Daniel Prieto en l'afirmació:

“La història de la infantesa és la història d'un interlocutor absent, d'una paraula no pronunciada, del més terrible dels silencis.”⁹

Darrere d'aquests comportaments socials hi ha una manera de concebre el nen i una manera d'entendre el nostre rol d'adults, de pares, d'educadors davant seu. Hem anomenat aquesta manera de concebre el nen 2paradigma d'absència. Paradigma2, perquè és el model on es recolzen les nostres actituds, el model des d'on prenem una posició per resoldre els problemes i elaborar les nostres propostes, ja que és el sentit que transmetem als nens i nenes.

De l'absència, perquè tot i que els nens, nenes, adolescents i joves hi són, cosa que no nega ningú, hi són d'una manera absent. Absent de coneixements, absent de capacitats, absent de decisions, absent d'expectatives, absent d'opinions. Aquest estat del nen en aquest paradigma és un estat carregat de necessitats definides des del món adult, que també han de satisfer-los, especialment a la família i l'escola. El nen hi és per ser

⁸ Joaquín Sabina. “Donde dijeron digo decid Diego” (cançó).

⁹ Prieto Castillo, Daniel (1990). “Más allá de la historia de la infancia” (ponència presentada a la Trobada Llatinoamericana sobre Defensa dels Drets del Nen, Guayaquil, Equador).

protegit, controlat, per què se li resolguin els problemes, per ser dirigit. En realitat és absent.

Reconèixer i relacionar-nos amb els nens, nenes, adolescents i joves des de l'opció educativa que proposem, demana deixar de banda aquest paradigma i reconèixer-los com allò que són: persones, actors i autors dels seus propis projectes de vida i, pel mateix motiu, interlocutors vàlids a l'hora de fer qualsevol proposta que pretengui modificar la vida o els contextos quotidians i socials on viuen.

Per això, tornant a les característiques que hauria de tenir la nostra intervenció com a educadors socials, hauríem de poder definir i posar a la pràctica uns procediments i mecanismes que ens permetessin:

- *Esdevenir nosaltres mateixos els interlocutors dels actors socials* amb qui treballem, especialment dels nens, nenes, adolescents i joves;
- *Afavorir que les persones i grups amb qui treballem*, especialment els nens, nenes, adolescents i joves es reconeixin ells mateixos com a actors, explicitin i col·lectivitzin els seus sentits, interessos i punts de vista amb els quals podran elaborar propostes pròpies per poder mantenir la interlocució i construir acords amb altres actors.
- *Afavorir que altres actors, sobretot els adults, reconeixin, valorin i respectin el dret* dels nens, les nenes, els adolescents i els joves de ser els autors dels seus projectes de vida i de participar des dels seus sentits en la planificació, execució o avaluació de projectes comunitaris i socials orientats a transformar les condicions de vida i de convivència.
- *Afavorir que la resta de professionals implicats en els projectes reconeixin, valorin i respectin aquests drets* dels actors socials i especialment dels nens, nenes, adolescents i joves.

Definir i posar a la pràctica aquests procediments i mecanismes demana certes actituds i habilitats. Les actituds provenen del paper que assumim com a educadors socials i de com entenguem l'educació i el rol dels educadors socials. En aquest temps he intentat dibuixar la nostra opció i presentar-la com a proposta. Les habilitats es refereixen a línies i formes de treball i es concreten en mecanismes i procediments coherents amb les actituds i comprensions que assumim. Voldria tractar aquesta dimensió més operativa des de la nostra opció.

La primera condició per operativitzar els quatre punts plantejats es tracta de partir de l'altre. Partir de l'altre vol dir que, en els processos i en les relacions que generem amb els actors amb qui treballem, el punt de partida ha de ser els coneixements, els desitjos, els sentiments i la vida de l'altre. De l'altre individual i col·lectiu. A la nostra feina sovint ens relacionem amb institucions, organitzacions i grups. Però no podem oblidar que aquests col·lectius estan formats per persones, i que les individualitats han de gaudir d'un espai en els processos que impulsem.

Sovint vivim o proposem viure allò que és col·lectiu com una renúncia a allò que és individual. "El meu dret acaba on comença el dret dels altres" és una frase que resumeix aquesta postura. Reconèixer els altres com a actors suposa permetre, en els processos desenvolupats amb altres persones, que els altres "sentin" que en reconèixer el dret dels altres potencien i no limiten el seu propi dret. No és necessari que pari de parlar perquè l'altre parli. Per tal de fer "sentir" aquesta manera de viure allò que és col·lectiu, els educadors socials no podem fer les coses "per als" actors amb qui treballem sinó "amb" ells.

I aquest "amb" també té unes matisacions: no és un "amb" en què busquem col·laboradors per a activitats o processos prèviament definits per nosaltres o per la institució o organisme on treballem. És cert, i necessari, que tant nosaltres com les institucions tenim un sentit que orienta les nostres accions i tenim els nostres propis diagnòstics i propostes. Però la invitació cap als actors, si volem reconèixer-los com a tals, és una invitació més "oberta".

Evidentment no podem imposar els nostres diagnòstics i les nostres solucions. Però la proposta va més enllà. Ni els nostres diagnòstics ni les nostres solucions són el punt de partida. No n'hi ha prou de deixar que els actors els considerin, si abans no hem promogut, defensat i operativitzat el fet que ells construeixin els seus propis diagnòstics i propostes.

I, per aquest motiu, el punt de partida és deixar que els actors considerin les situacions que ens preocupen o que preocupen les nostres institucions perquè facin la seva pròpia lectura de la realitat. Permetin-me que els en posi un exemple. És totalment legítim que tant nosaltres com les nostres institucions ens hàgim pres l'àmbit d'intervenció de les relacions quotidianes entre adults i nens com a nostre. Aquesta és la situació que ens preocupa. I sobre aquestes relacions en tenim un diagnòstic i unes propostes de solució. Però les nostres lectures no són el punt de partida. Convidem els actors a analitzar les relacions quotidianes entre adults i nens ja que es tracta d'un camp important en les nostres vides i volem proposar maneres de millorar-les.

Construir les oportunitats que permetin als actors de fer les seves pròpies lectures de la realitat és una de les línies de treball i un dels procediments que marquen la nostra intervenció.

Llegir la realitat requereix que els actors identifiquin el que saben i el que fan i que afrontin aquestes pràctiques i aquests coneixements amb noves pràctiques i noves teories. La primera confrontació es produeix en posar en comú les lectures individuals, però també és important que els actors es facin preguntes sobre allò que no saben i allò que voldrien saber. Aquesta és la porta d'entrada perquè les nostres pròpies lectures com a educadors socials i les de les nostres institucions es reflecteixin en el procés d'interlocució entre els actors.

Una altra condició operativa per concretar una intervenció amb les característiques que hem proposat és definir les situacions que ens preocupen i que preocupen les nostres institucions, o almenys vincular-les a la vida quotidiana dels subjectes amb qui treballem. Des d'aquesta condició, les situacions "macro" són poc operatives. La seguretat ciutadana, les relacions intergeneracionals, la violència de gènere, la participació ciutadana són formulacions que sovint posen una distància amb la vida quotidiana i afavoreixen uns nivells d'anàlisi abstractes i sovint exclusivament acadèmics.

La proposta seria "territorialitzar" les situacions. Col·locar-les en espais geogràfics on els actors construïssin la seva identitat i on pertanyessin no només amb idees, sinó amb sentiments, vivències, compromisos. Uns espais que considerin propis. Uns espais "propers" a la seva comprensió, als seus interessos i a les seves possibilitats reals de transformació.

Des d'aquests espais transformats, els actors poden projectar les seves propostes als àmbits més "macro" de la societat.

Caldria tractar moltes altres línies d'acció i procediments, però el temps i l'espai s'acaben.

Per acabar, m'agradaria comentar que aquests processos tot sovint entren en conflicte amb procediments i amb mecanismes tradicionals de gestió social, en diferents sentits. D'entre els més importants i freqüents trobem els següents:

- *La necessitat que els actors socials (inclosos els nens) facin les seves pròpies lectures de la realitat* com a requisit per tal d'exercir la seva condició d'actors, topa amb l'elaboració de diagnòstics externs al grup, en què les institucions i els organismes donen suport a les seves propostes.
- *Els sentits de transformació* que els actors defineixen i proposen des de les seves pròpies lectures i interessos sovint topen amb les comprensions que les institucions i organismes tenen de la realitat.
- *Per això, els interessos que els actors expressen quan es fan amos de la seva paraula* no coincideixen sempre amb els interessos i els objectius definits per les institucions i els organismes que articulen la gestió social.
- *Les condicions de la participació dels actors* tot sovint entren en conflicte amb els paràmetres d'eficiència i amb els terminis que les institucions i els organismes estableixen.
- *La quotidianitat*, que és la font a partir de la qual els actors construeixen els seus sentits, no és sempre a la llista de preocupacions de les institucions i dels organismes que sovint donen suport als diagnòstics i propostes en comprensions macrosocials.

Tots els conflictes possibles que hem esmentat parteixen de l'existència d'una opció educativa. Els conflictes sorgeixen d'aquesta opció i del marc

institucional i social en què ens movem. Per això, és inútil identificar conflictes si primer no qüestionem la nostra opció i el context institucional i social on ens movem.

Des de l'opció que proposa promoure el protagonisme i des de la comprensió que el context social continua excloent molts actors, especialment els nens, nenes, adolescents i joves, m'agradaria suggerir quatre preguntes:

- *Més enllà d'una postura professional*, aquesta proposta suposa una postura personal dintre dels nostres àmbits de vida quotidiana. Es poden exigir, des de l'àmbit professional, unes condicions a la nostra vida quotidiana?
- *És legítim i necessari que, com a educadors i com a institucions, gaudim d'una oferta*. Quins són els límits entre l'oferta i la imposició?
- *El punt de partida proposat són els sentits que els actors tenen davant d'una situació*. Com hauríem de tractar les contradiccions (no diferències) entre els sentits dels actors i els nostres o els institucionals? És factible "donar suport" als sentits dels actors quan contradiuen els nostres propis sentits?
- *Les institucions on treballem poden tenir sentits que contradiuen els nostres propis sentits*. Fins on arriba la "fidelitat" envers la institució, cosa que es demana sovint?

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.