

Coneixement, acció i investigació en educació social

En aquest treball es tracten algunes problemàtiques clàssiques en el camp de la pedagogia i, especialment, en el de l'educació social. En aquests àmbits, i també en el més general de les ciències socials, sovint els autors¹ han descrit, analitzat i interpretat la realitat en termes de polaritzacions i antinòmies. Unes descripcions i interpretacions excessivament simples que no acaben d'ajustar bé amb la complexitat de les societats actuals.

Una de les antinòmies més recorregudes ha estat la contraposició entre la teoria i la pràctica. Un antagonisme que, entre altres efectes, ha contribuït a generar a tot Europa una bretxa entre els acadèmics i els professionals de la pedagogia i l'educació social. Un desacord basat en la premissa, equivocada des del meu punt de vista, que els primers s'ocupen en exclusiva de la teoria i els segons, de la pràctica. Això és el que s'analitzarà en el primer apartat d'aquest treball. L'objectiu és elaborar una manera diferent de mirar la realitat sociocultural que ajudi a superar visions simples, maniquees i polaritzades de l'educació social.

Per il·lustrar aquesta interpenetració entre la teoria i la pràctica s'analitza, a continuació, el tipus de coneixement que s'aplica o es construeix en l'àmbit de l'educació social. Això implica posar en relació les característiques del context social i cultural, com a marc específic en què es genera aquest coneixement, amb les accions que desenvolupen els i les professionals de l'educació social.

En l'últim apartat es busca conèixer com es relaciona aquest coneixement amb les accions dels educadors socials. De l'anàlisi se'n deriven tres perfils possibles d'educadors socials: investigador, convencional i innovador.

En aquest text s'aposta per un perfil d'educador social que és alhora interventor i investigador. Un perfil que, des del nostre punt de vista, ha d'estar necessàriament integrat si l'objectiu no només consisteix a incidir en la millora de les persones i comunitats amb què s'actua sinó, també, en les accions pròpies dels professionals de l'educació social i, finalment, en la transformació personal, social i comunitària.

1. Antinòmies i polaritzacions en pedagogia i educació social: la teoria com a pràctica i la pràctica com a teoria

Ni la societat ni el context social i cultural en què es va originar la pedagogia social tot just fa una mica més d'un segle i mig tenen gaire a veure amb les societats actuals. El qualificatiu *social*, que establia llavors uns determinats paràmetres d'actuació pedagògica, és molt diferent del *social* on els educadors socials han de plantejar avui les intervencions socioeducatives. Un context que, per començar, ja no és només *social* sinó sociocultural i digital, a més de presencial. És a dir, un context en què no només tractem amb relacions interpersonals, presencials i digitals, sinó també amb les diverses identitats

culturals, personals i col·lectives que les protagonitzen. Per altra banda, sabem que la pedagogia i l'educació social són molt sensibles al context sociocultural, territorial i polític en què es desenvolupen.

Això significa que cal actualitzar les categories clàssiques que s'han estat utilitzant en el món de l'educació i la pedagogia per interpretar els fenòmens socioeducatius. Una tasca urgent, en el món de l'educació i la pedagogia, és cercar nous conceptes, perspectives i enfocaments que defineixin i caracteritzin de manera més profunda i precisa les noves situacions i problemàtiques socioculturals actuals, més enllà de les perspectives, en excés simples, de les antinòmies i polaritzacions habitualment utilitzades.

En el camp acadèmic i professional de l'educació social, aquests plantejaments antagònics han estat especialment influents. Antinòmies clàssiques com ara “teoria versus pràctica”; “ciència versus art”; “necessitat versus llibertat”; “individu versus societat”; “dominació versus alliberament”, “opressió versus emancipació”; “tecnologia versus crítica” i, finalment, “acadèmia versus professió” han contribuït, al llarg de la història, a estructurar de manera simple les nostres maneres d'interpretar la realitat. I això amb l'objectiu tant de fer-la comprensible com operable. Aquests plantejaments polaritzats, que ens portaven a optar de manera excloent per un dels pols en detriment de l'altre, han contribuït a generar visions que, tot i ser útils en el seu temps, avui semblen imprecises, fragmentades i incompletes al voltant de la pedagogia i l'educació social.

Només fa unes dècades pensàvem que les coses eren blanques o negres; iguals o diferents; bones o dolentes; teòriques o pràctiques. Un temps en què vam aprendre a interpretar la realitat amb categories estàtiques, simples i, sovint, antagòniques. Kandinsky va escriure el 1952 un article que va titular “I”. Hi sostenia que la complexitat del present requeria aprendre a pensar de manera diferent posant una “I” on fins aleshores hi havíem posat una “O” (Beck, 1998). Touraine (1999) exemplifica aquesta idea, de manera pertinent, quan escriu que les persones són, alhora, “iguals i diferents”.

El context sociocultural actual és complex. Entre molts altres factors, això vol dir que les realitats i les vides de les persones, els grups i les comunitats són canviants i fluides; que es desenvolupen en diferents plans, físics i digitals; que es nodreixen més d'incerteses que de seguretats; i que no disposen, finalment, d'uns referents externs universalment acceptats que les ajudin a orientar-se respecte a allò que volen i poden ser i fer. Un context que les obliga a construir i reconstruir contínuament tant la manera d'interpretar el món com la seva ubicació.

Una mirada des de la perspectiva de la complexitat suggereix que bona part de les antinòmies presentades no han de ser categories confrontades, sinó que poden constituir, per exemple, (1) una dimensió contínua graduada; (2) diferents dimensions del mateix procés; o, finalment, (3) dimensions que poden ser intercanviables en funció del context sociocultural (Úcar, 2015).

Molts han estat els autors que, per exemple, han posat en qüestió que les categories “individu versus societat” estiguessin polaritzades o fossin antagòniques i excloents. Autors com Vigotsky, Suchodolski, Dewey, Morin o Wenger, per citar-ne alguns, han plantejat perspectives que pretenien obviar, superar o integrar aquestes dues categories tradicionalment contraposades.

També les categories “dominació versus alliberament” resulten poc precises per a descriure, en general, les relacions que es produeixen actualment entre les persones o les comunitats. Sloterdijk (2013) sosté que la societat actual està transitant d’una societat de classes, fonamentada en una diferenciació vertical a partir de la dominació, la repressió i els privilegis, cap a unes societats basades en la disciplina, que generen una diferenciació vertical basada en l’ascesi, el virtuosisme i el rendiment. Des del punt de vista d’aquest autor, les societats desenvolupades actuals segueixen, cada vegada més, una gradació de les coses que “està molt lluny del que hom pugui captar mitjançant les rudes urpades d’una teoria dirigida [només]² per idees de dominació” (p. 175).

Per això són tan nombroses com diverses les formes amb què els autors descriuen i caracteritzen aquestes societats actuals. Denominacions com ara *societat del risc* (Beck, 1988); *xarxa* (Castells, 1998); *líquida* (Bauman, 2002); *de l’individualisme* (Beck & Beck-Gernsheim, 2003); *del palau de vidre* (Sloterdijk, 2007); *del consum* (Bauman, 2010); *del menyspreu* (Honnet, 2011); *del cansament* (Han, 2012); *de l’acceleració social* (Rosa, 2012); *del rendiment* (Han, 2012); *de la transparència* (Han, 2013) i un llarg etcètera dibuixen les formes, les arestes, els nodes i les rugositats de la vida a les nostres actuals societats. Unes formes que aprofundeixen, perfilen i enriqueixen les perspectives d’anàlisi i les visions socioculturals.

Em centraré, finalment, en una de les antinòmies que, des del meu punt de vista, han esdevingut més perjudicials en el món de la pedagogia i l’educació social. És la referida a “teoria versus pràctica”.

Va ser Aristòtil, en el seu *Ètica a Nicòmac*, qui originalment va definir tres formes de coneixement: *episteme*, *techné* i *fronesis*. Simplificant es podria dir que la primera es refereix al coneixement que avui caracteritzem com a científic; un coneixement de tipus fonamentalment teòric. La segona, al que es podria considerar com fer, la pràctica; és a dir, un coneixement pràctic. I la tercera, finalment, al que es podria caracteritzar com a saviesa pràctica; cosa que alguns autors interpreten o posen en relació amb l’ètica i amb la capacitat o habilitat per discernir quina és l’acció més apropiada en una situació determinada (Burbules, 2020). L’anàlisi d’aquests tres conceptes al llarg de la història ha estat tan àmplia com profunda. I això tant pel que fa a les característiques i els matisos conceptuals de cadascun com a les relacions que els vinculen.

En el nostre àmbit, a excepció d’uns quants autors, la *fronesis* ha restat ignorada o directament inclosa en la *techné*. Amb tot, Erikson i Markström (2003) assenyalen que hi ha moltes similituds entre la pedagogia social pràctica (l’educació social) i la *fronesis* ja

que, des del seu punt de vista, les dues (1r) són una forma de coneixement; (2n) estan relacionades amb l'ètica; i (3r) s'orienten cap a l'acció. Malgrat tot, com ja hem apuntat, la tònica dominant al món de l'educació i la pedagogia ha estat una distinció excloent entre la teoria i la pràctica.

Una diferenciació excloent que ha contribuït a generar distància i sovint incomunicació entre els acadèmics i els professionals. La fórmula que sustenta aquesta diferenciació afirma: els teòrics només saben de teoria, mentre que els pràctics només saben sobre la pràctica. Una separació que no pot sinó generar visions parcel·lades i reduïdes d'una realitat que és essencialment complexa i que els interpel·la i requereix tots dos.

En un altre lloc he apuntat (Úcar, 2016) que les persones veiem el món a través dels conceptes, instruments i eines que ens permeten interactuar-hi. Ho vaig exemplificar assenyalant que els finlandesos disposen de fins a quaranta paraules diferents per a caracteritzar la neu, mentre que al sud d'Europa se'n disposa de poques. A partir d'aquí gairebé es podria dir que els occidentals estem estructuralment incapacitats per anomenar, i per tant per comprendre, quelcom que és alhora teòric i pràctic. I això és així perquè la cultura occidental no té un terme específic per anomenar aquesta realitat. El fet que no es disposi d'una paraula concreta per designar allò que és alhora teòric i pràctic no deixa de ser sinó un símptoma de la manera, simplificada, de veure i interpretar el món propiciada per la cultura occidental al llarg de la història.

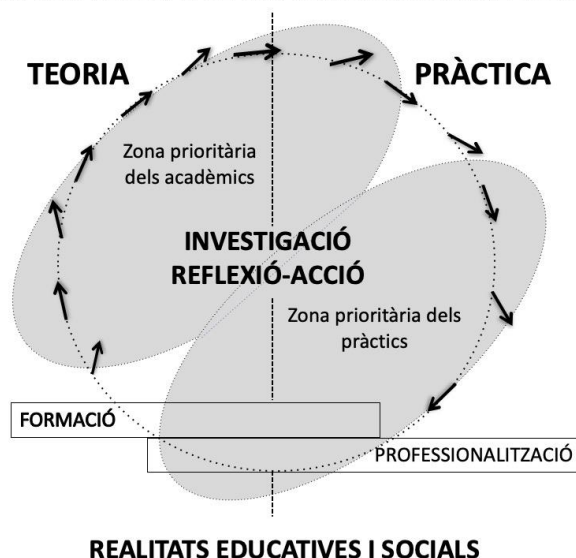
Les accions i intervencions socioeducatives són complexes, ja que es nodreixen i es desenvolupen, de forma transversal, *en* i *sobre* la teoria i la pràctica. De fet, esdevé molt difícil, per no dir impossible, diferenciar o separar en una determinada acció socioeducativa allò que correspon específicament i únicament a l'una o a l'altra. Per això no té sentit parlar estrictament de teòrics i pràctics de l'educació social per designar dues formes de coneixement i d'acció diferenciades i excloents.

De fet, no existeix una teoria de la pedagogia social desconnectada de la pràctica de l'educació social ni una pràctica socioeducativa que no estigui sostinguda i fonamentada per teories sociopedagògiques. L'una i l'altra es nodreixen recíprocament i contínua del que neix o s'elabora en la teoria, a partir de la investigació i la reflexió, i del que emergeix o es construeix a la pràctica, a partir de la reflexió i la investigació en l'acció.

Teoria i pràctica interactuen, es retroalimenten i s'impliquen de manera contínua i permanent i no té cap sentit plantejar-les com quelcom substancialment diferent. A la figura 1, que hem adaptat a partir d'Ortega, Caride i Úcar (2013), es pot veure d'una manera gràfica què volem dir.

Figura 1. Relacions entre teoria i pràctica en l'àmbit de la pedagogia i l'educació social

CAMP ACADÈMIC I PROFESSIONAL DE LA PEDAGOGIA SOCIAL-EDUCACIÓ SOCIAL



Font: Adaptat d'Ortega, Caride i Úcar, 2013.

A la figura es pot observar que totes les figures geomètriques utilitzades són discontinües, precisament per emfatitzar que, en l'àmbit social, tot és dinàmic, és obert i intercomunicat i en contínua evolució. També hi ha unes fletxes que apunten cap a dins i cap al cercle discontinu, que agrupa les dues zones d'acció prioritària d'acadèmics i pràctics. El que volem fer palès en aquest cas és que, més que un cercle, el que es pretén representar és una espiral oberta en què els coneixements generats a les dues zones es retroalimenten contínuament i també amb el context sociocultural en què es produeixen. Uns coneixements diversos, plurals, multidimensionals i complexos que, acumulativament, configuren el cos acadèmic i professional de la pedagogia i l'educació social.

Ortega i altres (2013) acaben assenyalant que la teoria sense la pràctica es converteix en una especulació buida i inútil que no condueix a res ni aporta res. La pràctica sense la teoria, per la seva banda, es transforma en una acció tancada, repetitiva, rutinària i sense vida. Separades, la teoria i la pràctica es mouen en l'àmbit del solipsisme i allò autoreferencial; això significa que s'aïllen de la realitat, es tanquen en si mateixes i deixen, per tant, de ser útils per al treball socioeducatiu.

2. Els coneixements que construeixen i apliquen a la pràctica els educadors socials

Parlar sobre la inseparabilitat o la interpenetració entre la teoria i la pràctica implica concretar com es produeix en la tasca quotidiana dels educadors socials. Aquesta és la raó per la qual en aquest apartat plantejarem com es construeix el coneixement que els professionals apliquen en les seves intervencions socioeducatives.

Cal començar per assenyalar que els professionals de l'educació social actuen en contextos molt plurals i diversos en els quals es desenvolupa la vida quotidiana de les persones. Són contextos dinàmics i complexos en els quals el canvi constant, la immediatesa, la incertesa, la flexibilitat i la creativitat són ingredients nuclears de les accions quotidianes en què es veuen involucrats els educadors socials i les persones, grups i comunitats amb què actuen.

Treballar en el marc de la vida quotidiana de les persones, sigui en institucions concretes o fora de les institucions, implica haver de tractar de manera continuada amb situacions que resulten difícilment previsibles. És cert que, amb el temps, l'experiència anirà proporcionant als professionals de l'àmbit socioeducatiu claus per interpretar, de manera cada cop més ajustada, les situacions en què desenvolupen les seves intervencions. També, que aquesta mateixa experiència els ajudarà a prendre millors decisions respecte a com, quan i on han d'actuar. És un fet, però, que mai no podran preveure de manera clara i exacta ni què es trobaran en una determinada situació d'intervenció socioeducativa ni quina hauria de ser la manera correcta o apropiada de respondre-hi.

L'àmbit social és, per la pròpia configuració, un àmbit viu, dinàmic i en estat de canvi permanent. És un àmbit d'intervenció que, a més, està regulat, influït o determinat per almenys tres elements que plantegen possibilitats i límits per a les accions dels educadors socials:

- a) Les polítiques socioculturals i educatives en el marc de les quals es produeixen les accions i intervencions socioeducatives.
- b) Els límits que els mateixos professionals de l'àmbit socioeducatiu es posin a si mateixos en el marc de: (1) la seva pròpia ètica personal; (2) els codis deontològics professionals que en regulen les actuacions; (3) el marc més general dels drets humans.
- c) Les accions de les persones participants o del seu entorn; unes accions singulars que es deriven de les seves trajectòries vitals particulars i que, òbviament, són diferents en cada situació d'intervenció socioeducativa.

De l'àmbit social es podria dir, utilitzant termes informàtics, que es desenvolupen en *temps real* (Úcar, 2016). La vida no s'atura per donar temps als educadors socials a pensar com han de reaccionar davant d'una situació o una problemàtica concreta, ni tampoc per triar l'estratègia d'acció o la tècnica millor o més adequada per fer-hi front. Davant d'un conflicte o un problema, el professional respondrà amb els coneixements teòrics, pràctics i experiencials que hagi anat acumulant al llarg de la seva pràctica. Uns coneixements que es manifestaran a través dels procediments, les metodologies i les tècniques que apliqui a la intervenció socioeducativa.

Aquests tres tipus de coneixements: teòrics, pràctics i experiencials, estan absolutament i inextricable entreteixits en les accions dels professionals, sense que es pugui definir, d'una manera clara, on comencen els uns i on acaben els altres.

Un coneixement experiencial és el que adquireix una persona a través de qualsevol experiència. Exemples del que anomenem coneixement experiencial serien els que una persona obté a partir de beure aigua, fer una carrera, conèixer una persona, caminar pel bosc, creuar un carrer, etc. Tots generen coneixements que poden ser de tipus teòric o pràctic.

En una primera aproximació es podria afirmar que dels coneixements experiencials dels educadors socials se'n derivarà qualsevol altre tipus de coneixements que adquireixin o elaborin. Això és així perquè, sigui de manera conscient o no conscient, totes les persones adquirim coneixements a partir de les experiències que van configurant les nostres vides. Unes experiències que, com hem comentat, generaran en nosaltres coneixements tant de tipus teòric com pràctic.

Els coneixements o el saber teòric es deriven de la formació inicial de cada professional i dels processos de formació continuada en què participen al llarg de la seva trajectòria vital i professional. La teoria o els coneixements teòrics són, com sosté Swedberg, declaracions sobre l'explicació d'un fenomen (2016, p. 26).

Els coneixements o el saber pràctic emergeixen o bé de l'aplicació dels coneixements teòrics a situacions concretes de la pràctica socioeducativa o del que els professionals infereixen a partir del propi desenvolupament de la pràctica. Una aplicació de coneixements teòrics que es manifesta en les metodologies i les tècniques utilitzades pels educadors socials i en les diverses maneres d'aplicar-les. Sigui de manera intencional o de manera no conscient, aquests coneixements pràctics es van integrant amb els coneixements teòrics previs, de manera que acaben essent difícilment distingibles dels coneixements.

La teoria orienta la pràctica de la mateixa manera que la pràctica orienta la teoria. O, en altres termes, els coneixements teòrics orienten l'acció socioeducativa que, quan s'està produint a la pràctica, genera nous coneixements pràctics que orienten, novament, la modificació, ampliació i reformulació dels coneixements teòrics inicials.

Els coneixements teoricopràctics de l'educador social, ara ja integrats, s'actualitzen i es posen a prova a cada nova acció socioeducativa en què participa. D'aquí la importància d'insistir, des de la formació inicial dels educadors socials, a posar atenció en els coneixements que orienten la intervenció socioeducativa, a observar les formes concretes com s'apliquen a la pràctica i a intentar aprendre d'aquesta aplicació.

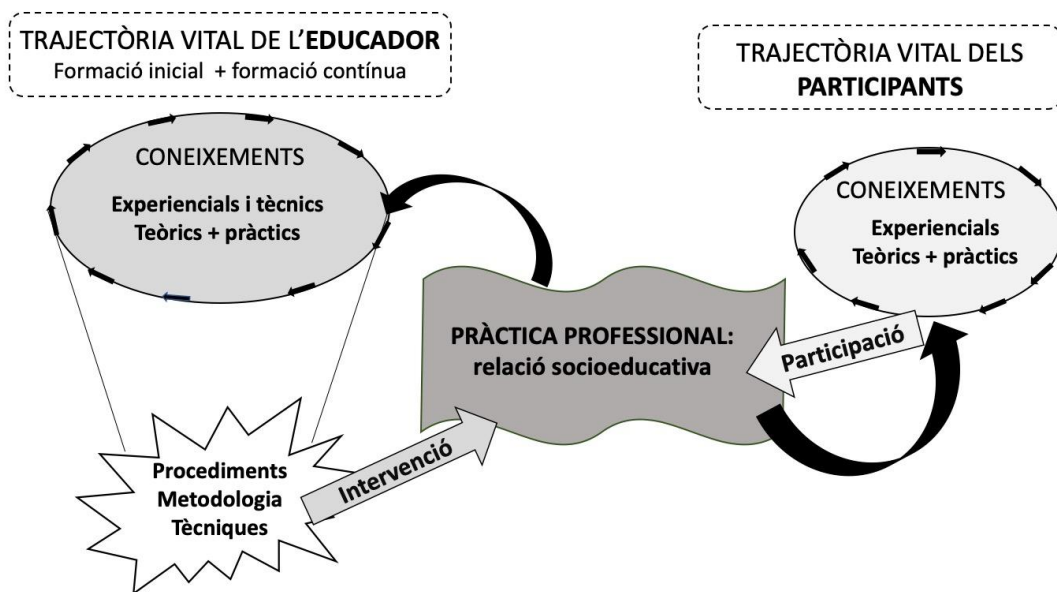
Cal apuntar, però, que la curiositat, l'interès i la capacitat indagadora dels professionals seran elements clau per fer emergir nous coneixements experiencials de cada pràctica realitzada. Es podria dir que aquests darrers coneixements s'originen a partir dels canvis que el mateix professional percep i sent, generalment de manera conscient, que està

experimentant en les formes d'involucrar-se i de treballar en la intervenció socioeducativa.

El resultat de la integració de tots aquests coneixements va constituint, a poc a poc i de manera acumulativa, el repertori de coneixements, el *background*, que el professional posa en joc en cadascuna de les trobades socioeducatives en què participa. Un repertori que es va ampliant i actualitzant en el temps; sobretot si el professional decideix anar ampliant-lo de manera conscient i intencional.

Swedberg (2016) assenyala que totes les persones teoritzem constantment en la nostra vida quotidiana. Per això cal emfatitzar que el repertori de coneixements que tant el professional com les persones participants aporten a la relació socioeducativa només es diferencia per la seva orientació. Mentre que el de l'educador social és un repertori fonamentalment tècnic i professional, el del participant en la relació socioeducativa és vital, generat a partir de les pròpies experiències vitals. Per això una bona relació socioeducativa acaba canviant, d'alguna manera i en alguna forma, tots dos, l'educador social i el participant. Totes aquestes anàlisis es poden observar de manera gràfica a la figura 2.

Figura 2. Coneixements aportats a la relació socioeducativa pels educadors socials i els participants



Font: Elaboració pròpia.

S'entén ara l'artificialitat tant de la distinció entre la teoria i la pràctica, com de la separació consegüent entre els teòrics i els pràctics de l'educació social. La complexitat de les realitats actuals requereix nous plantejaments que vagin més enllà de les tosques antinòmies i polaritzacions a les quals som tan donats en el camp de l'educació i la pedagogia.

Els tres tipus de coneixement plantejats poden estar regulats no sols pels elements generals ja apuntats en relació amb l'àmbit social, sinó també per factors més lligats al desenvolupament de cada situació concreta com ara:

- L'interès i la capacitat del professional per implicar-se en les accions i les intervencions socioeducatives.
- La identitat i les funcions que l'educador s'assigna a si mateix en el desenvolupament de les activitats professionals.
- L'actitud i la disposició del professional davant de les situacions i problemàtiques socioeducatives en què participa o a les quals s'enfronta.
- El context laboral i les funcions assignades al professional per les institucions, organitzacions o administracions per a les quals treballa.
- L'actitud, disposició i característiques de les persones, grups o comunitats participants en relació amb les accions socioeducatives o als professionals.

Com ja s'ha comentat, tots aquests elements estaran travessats i mediatitzats pels sistemes de valors que encarnen tant els educadors socials i les persones participants en les relacions socioeducatives com els imperants al grup, a la comunitat social i a l'organització o institució en què es produeix la intervenció socioeducativa.

En qualsevol cas, una cosa que marcarà la diferència entre les maneres d'actuar dels professionals serà el fet que l'educador social es consideri a si mateix com un aplicador de tècniques o com a creador i generador de coneixements, metodologies i tècniques. És a dir, que s'identifiqui a si mateix com (1r) un tècnic, (2n) com un investigador o (3r) com ambdues coses. En el primer cas, serà un simple aplicador de tècniques. En el segon i tercer serà, a més, un creador de coneixements, teoria, metodologies i tècniques.

La formació dels educadors socials ha d'estar orientada, des del meu punt de vista, cap a aquest darrer perfil. La responsabilitat de les universitats és formar uns professionals capaços d'analitzar, d'una manera alhora actualitzada i creativa, les situacions de la vida quotidiana, úniques, singulars i irrepetibles, a les quals s'enfronten. Uns professionals que estiguin preparats per construir *ad hoc* respostes específiques que siguin ajustades per a cada situació i cada problema. Uns professionals, finalment, amb capacitat per integrar en els seus propis repertoris tècnics i vitals els nous aprenentatges i coneixements que emergeixen o es deriven de cadascuna de les situacions d'intervenció socioeducativa en què participen.

L'educació social és una educació que actua en la vida quotidiana de les persones que, com s'ha apuntat, es desenvolupa en uns marcs socioculturals, físics i digitals molt diversos i canviants. L'educació social segueix, acompanya i ajuda tant les relacions interpersonals que es produeixen en aquests marcs com les problemàtiques específiques que se'n puguin derivar. Això exigeix que els professionals manifestin actituds obertes, flexibles i fluides que els permetin adaptar-se a les realitats de les persones amb què

actuen en els contextos concrets d'interacció. Només així podran complir realment la que, com va enunciar Pestalozzi, és una de les seves funcions principals: ajudar les persones a ajudar-se a si mateixes.

3. Intervenir i/o investigar en i des de les pràctiques socioeducatives: noves lectures de la investigació en l'acció en educació social

En el punt anterior ens hem decantat per considerar que els educadors socials han de ser més que mers tècnics que es limiten a aplicar metodologies i tècniques. Hem plantejat que actuar en el marc de la complexitat de les situacions de la vida quotidiana requereix alguna cosa més, atès que difícilment se li presentaran, a l'educador social, situacions que es resolguin tan sols aplicant unes determinades tècniques.

El factor humà és sempre impredecible i les situacions en què participen persones, grups o comunitats són, també sempre, difícilment programables. És per això que cal insistir en la importància que l'educador i els participants treballin junts i al mateix nivell en totes les fases del procés d'intervenció. Perquè només això possibilitarà que aquestes intervencions siguin eficaces i sostenibles en el temps.

D'altra banda, també sembla clar que l'educador social no és un professional de la investigació, és a dir, un científic, sinó més aviat un professional de la pràctica socioeducativa: un pràctic. Es tractaria, doncs, en aquest punt, de saber quines diferències hi ha entre la intervenció i la investigació. I, en tot cas, saber si l'educador social pot actuar com a investigador i conèixer les implicacions que això pot suposar en la seva forma de plantejar i implementar les intervencions socioeducatives.

3.1. Sobre la investigació i la investigació-acció

Diu Sloterdijk que “investigació significa *per se* generació de saber mitjançant saber” (2018, p. 16). Això vol dir que l'objectiu últim de la investigació és produir coneixements nous. Cosa que s'aconsegueix, en tots els camps del saber, utilitzant els coneixements disponibles per dissenyar situacions i aplicar metodologies i tècniques que possibilitin l'emergència de coneixements nous. Wagensberg (2017) fa una distinció molt interessant per diferenciar allò que és coneixement nou del que és coneixement nou en sentit científic. Es refereix al “sentit de la pedagogia (el coneixement és nou només per a qui l'està adquirint) [...] i el sentit de la investigació (el coneixement adquirit és radicalment nou per a qualsevol ment de la història)” (Wagensberg, 2017 p. 202). És obvi que quan parlem d'investigació científica o professional ens estem referint a aquest segon sentit.

Cal apuntar, però, que la definició d'investigació que hem presentat és una definició clàssica, en el sentit que no es refereix al paper que hi juguen les persones que hi participen sinó tan sols al que fan els investigadors. En el camp de les ciències socials

aquesta és una perspectiva que comença a canviar a mitjan segle passat, quan les persones, que fins aleshores havien estat considerades tan sols com a “simples informants”, passen a tenir un paper, més o menys protagonista en funció de la modalitat investigadora, en els processos d’investigació.

A principis de la dècada dels quaranta del segle passat, Lewin va plantejar la investigació-acció com una perspectiva d’investigació que implicava no només els investigadors professionals sinó també les persones que hi participaven. No serà, però, fins als anys setanta que aquesta perspectiva començarà a estendre’s arreu del món, i des de llavors ha evolucionat considerablement. Més que a un mètode estandarditzat d’investigació, l’enfocament de la investigació-acció fa referència a “una àmplia gamma d’estratègies realitzades per millorar el sistema educatiu i social (Latorre, 2003, p. 23). Cal emfasitzar que la investigació-acció ha estat particularment desenvolupada en el camp educatiu i especialment a l’escola (Elliot, 1990).

Reason i Bradbury (2001) defineixen la investigació-acció assenyalant que és un procés participatiu i democràtic que s’orienta al desenvolupament de coneixement pràctic en la cerca de propòsits humans valuosos. Segons aquests mateixos autors, pretén unir l’acció i la reflexió, la teoria i la pràctica, en un procés participatiu per a la investigació de solucions pràctiques a qüestions d’interès per a les persones i les seves comunitats. En altres termes, és una forma d’indagació autoreflexiva desenvolupada pels participants en situacions socials amb l’objectiu de millorar-ne les pràctiques i alhora comprendre i millorar aquelles situacions.

A partir del plantejament inicial de Lewin sobre la investigació-acció, l’esquema circular i/o cíclic en quatre fases (planificació, acció, observació i reflexió) ha estat molt desenvolupat i ampliat. Un dels models més reproduïts en el camp educatiu ha estat el de Kemmis (1989), que apunta que davant de qualsevol problema pràctic els participants en una determinada situació social, incloent-hi el professional, actuen en quatre moments que es desenvoluparan de manera cíclica. Cada moment implica una mirada retrospectiva i un propòsit projectiu, que formen conjuntament una espiral autoreflexiva de coneixement i acció. Cada cicle suposa, segons Latorre (2003):

- El desenvolupament d’un pla críticament informat per millorar allò que ja està passant.
- Un acord per posar el pla en pràctica.
- L’observació dels efectes de l’acció en el context en què tenen lloc.
- La reflexió sobre aquests efectes per plantejar una nova planificació i així continuar amb un nou cicle.

Els nombrosos corrents que han desenvolupat aquesta metodologia d’investigació han acabat generant noves denominacions molt variades que han anat introduint canvis i matisos en el desenvolupament. S’ha escrit sobre investigació-acció-participativa; investigació participativa; investigació col·laborativa; investigació cooperativa;

investigació militant; i, en aquests darrers anys, sobre codi-disseny en investigació. Totes aquestes possibilitats a partir d'un element irrenunciable en el procés d'investigació-acció: un treball compartit al mateix nivell entre l'investigador i els participants per analitzar i introduir millores a la realitat concreta que viuen i experimenten.

Recurrent novament a la distinció de Wagensberg (2017) respecte al coneixement, es podria afirmar que les estratègies d'investigació-acció generen, en tots els casos, coneixement en *sentit pedagògic*. És a dir, possibiliten l'aprenentatge de coneixements nous a les persones participants, que els pot portar, en el millor dels casos, a transformar les seves vides i la seva realitat. No obstant això, una de les crítiques principals que se li han fet a aquesta perspectiva és que no produeix coneixement nou en el *sentit d'investigació*. En altres termes, el coneixement generat en els processos d'investigació-acció és tan local i focalitzat sobre un grup concret i una problemàtica tan específica que resulta difícilment acumulable i transferible, si més no, en el sentit que plantegen les ciències físico-naturals.

En qualsevol cas, caldria interrogar-se sobre el sentit de plantejar, en el marc de les ciències socials, una investigació que prescindeixi de la perspectiva i de la participació directa dels protagonistes de la vida social i cultural. Atesa la complexitat de la realitat que experimenten persones, grups i comunitats, es fa difícil pensar una ciència social construïda per professionals externs que, per molt bons investigadors que siguin, en cap cas tindran una experiència de primera mà del que li passa o del que experimenta una determinada persona o comunitat. No sembla que sigui possible generar nou coneixement sobre allò que no es coneix experimentalment i en primera persona.

No obstant això, i més enllà de les crítiques, la investigació-acció planteja, com a estratègia metodològica d'acció i investigació, alguns elements molt interessants per actuar en el sector de l'educació social. És una estratègia metodològica híbrida, que combina intervenció i investigació, i que els educadors socials poden aplicar en múltiples situacions. L'única característica necessària per fer-ho serà que l'educador actuï amb un grup i que els integrants s'avinguin a implementar aquesta metodologia d'investigació-acció. La coresponsabilitat en l'acció serà, en aquest cas, un requisit indispensable.

3.2. De la investigació-acció a la investigació en l'acció: l'educador social com a investigador

Amb tot el que s'ha comentat fins ara s'interpreta l'educador social com un pràctic que pot implementar processos específics d'investigació-acció, però pretenem anar encara més enllà. Plantegem que l'educador social, com a professional que actua en el marc de situacions d'alta complexitat, ha de ser capaç d'activar algunes de les competències que tenen els investigadors professionals, els científics.

Això ens portarà a diferenciar la investigació-acció com un procés d'investigació més o menys estandarditzat de generar coneixement nou, del que caracteritzarem com a

investigació en l'acció. Aquest últim plantejament obeeix més a una manera determinada d'implicar-se en la realitat de la intervenció que a l'aplicació o implementació d'una metodologia específica, sigui d'investigació o d'intervenció.

Es podria dir que la investigació en l'acció no segueix camins metodològicament establerts, sinó que, a partir d'una mirada, un tarannà o uns principis previs de l'educador social, construeix *ad hoc* les accions i els passos metodològics a seguir.

Al quadre 1 es presenten algunes de les característiques específiques d'aquestes maneres de fer dels educadors socials. A la primera columna es presenten les accions que els investigadors professionals desenvolupen en un procés clàssic d'investigació. En aquest cas, l'educador social no és un pràctic, sinó que actua com un investigador professional, com un científic. El cas més clar el representaria un educador social que abandona la pràctica per dedicar-se prioritàriament a la investigació, ja sigui en una universitat, en una institució d'educació superior o en una organització específicament dedicada a la investigació.

A la columna central es plantegen les accions que caracteritzem com a intervenció. En aquest cas, l'educador social és un interventor que, mitjançant la implementació de projectes socioeducatius, l'establiment de relacions socioeducatives i l'aplicació de procediments i tècniques concretes, actua amb els participants.

A la tercera columna, por últim, es presenten les característiques d'unes accions híbrides, a cavall de la intervenció i la investigació. En aquest cas, l'educador és un interventor que actua amb una perspectiva o una mirada pròpia de l'investigador.

Es planteja a continuació, seguint la lectura del quadre, les característiques d'aquests tres tipus d'accions, que obeeiran a tres maneres d'exercir la professió d'educador social:

- L'educador social com a investigador.
- L'educador social com a pràctic.
- L'educador social com a pràctic que incorpora competències investigadores.

Si també s'ha inclòs en aquesta tercera columna el desenvolupament d'estratègies específiques d'investigació-acció és perquè considerem que poden ser desenvolupades, com s'ha comentat, tant per pràctics com per investigadors professionals.

Cal assenyalar, finalment, en relació amb el plantejament general d'aquests tres tipus d'accions que la més diferent de les tres és, sens dubte, la primera. En molt pocs casos, els educadors socials es transformaran en investigadors professionals. Pel que fa als dos altres tipus d'accions, apuntem que la frontera que les separa pot ser molt permeable i que, en la realitat de la pràctica quotidiana, els educadors socials poden estar transitant contínuament entre l'una i l'altra.

De fet, es podria afirmar que la segona columna representa la manera de fer d'un educador social convencional, mentre que la tercera planteja unes accions més innovadores que encaixen millor, des del meu punt de vista, amb la complexitat de les situacions socioculturals actuals a què s'enfronten diàriament els educadors socials.

Quadre 1. Tipologia i característiques de les accions possibles en el marc de la intervenció socioeducativa dels educadors socials

	TIPOLOGIA D'ACCIONS		
	Investigació científica clàssica	Intervenció (convencional)	Investigació en l'acció (intervenció innovadora i/o investigació-acció)
Educador social com a	Investigador	Interventor	Interventor-investigador
Objectiu	Generar coneixements nous	Acompanyar processos i afavorir l'aprenentatge i la transformació de persones, grups i comunitats	Construir col·lectivament coneixements nous i transferir procediments d'anàlisi de la realitat sociocultural
Metodologia	Mètodes qualitius i quantitius d'investigació	Mètodes i tècniques d'intervenció socioeducativa	Mètodes i tècniques d'intervenció socioeducativa. Mètodes d'investigació qualitius, quantitius i creatius
Valors i límits	Comitès d'ètica	1r nivell: Drets humans 2n nivell: Codis deontològics 3r nivell: Codis de bones pràctiques 4t nivell: Ètica personal	1r nivell: Drets humans 2n nivell: Codis deontològics 3r nivell: Codis de bones pràctiques 4t nivell: Ètica personal
Rol dels participants	Relació vertical i jeràrquica: els participants són informants	Relació adaptada al context i a les característiques dels participants: vertical o horitzontal	Relació horitzontal amb l'educador: coresponsabilitat
Perspectiva o mirada de l'educador	Epistemològica: crear escenaris que possibilitin l'obtenció de dades consistents	Pedagògica: ajudar a crear escenaris que facilitin l'aprenentatge i l'empoderament dels participants	Pedagògica, crítica i d'indagació: ajudar a crear escenaris que facilitin tant l'aprenentatge i l'empoderament dels participants com la transferència de coneixements tècnics. Promou el plantejament de preguntes sobre la realitat i l'elaboració d'hipòtesis
Resultats de l'acció	Obtenció de coneixements científics nous (en <i>sentit investigació</i>)	Adquisició de coneixements nous (en <i>sentit pedagògic</i>). Canvis i millores en persones, grups i comunitats	Canvis i millores en persones, grups i comunitats orientats a l'autogestió per a la construcció de coneixements nous (en <i>sentit pedagògic i/o en sentit investigació</i>)

Font: Elaboració pròpia.

Com es pot observar al quadre, els tres tipus d'accions persegueixen uns objectius clarament diferenciats. L'educador social convencional acompanya processos i afavoreix aprenentatges, cosa que no interessa especialment a l'investigador, el qual només s'ocupa de generar coneixements nous, amb independència dels canvis que es puguin produir en les persones participants. De tota manera, cal assenyalar que la investigació en ciències socials ha de ser èticament responsable motiu pel qual l'investigador tampoc no es pot despreocupar totalment del que passi amb les persones participants ni de l'ús posterior que es faci dels resultats obtinguts a la investigació. Actualment és impossible, en general, desenvolupar investigacions que no hagin estat aprovades per les comissions ètiques dels centres d'investigació.

L'educador social innovador construeix coneixements nous, en *sentit pedagògic*, amb els participants i cerca de manera intencional transferir els procediments i tècniques que utilitza i aplica a les persones amb qui actua. L'èxit de l'educador social és aconseguir que els participants integrin i apliquin els nous coneixements i procediments adquirits en situacions de la seva vida quotidiana. Excepcionalment pot passar que els coneixements generats siguin nous també en *sentit investigació* si l'educador i els participants segueixen de manera exhaustiva i rigorosa la metodologia de la investigació-acció.

Probablement el que distingirà més aquesta manera d'actuar de l'educador social és la intencionalitat explícita de transferir coneixements i procediments d'anàlisi als co-participants en la relació socioeducativa. Es tracta d'aconseguir que integrin, en les pràctiques quotidianes, la perspectiva, els procediments i fins i tot les tècniques que l'educador social posa en marxa.

En relació amb els mètodes, la diferència entre l'investigador i l'educador social convencional és clara. El primer utilitza el mètode científic mentre que el segon actua mitjançant mètodes i tècniques d'intervenció. L'educador social innovador és més flexible i versàtil. Això significa que adapta els mètodes i les tècniques a les característiques concretes de la situació en què actua, sigui pròpiament d'intervenció o d'investigació-acció. Hem inclòs els mètodes creatius, ja sigui en la intervenció o en la investigació, seguint els plantejaments de Janer i Úcar (2019), els quals, a partir d'una investigació comparativa internacional, afirmen que són els mètodes emprats en el marc de la pedagogia social.

Els valors tenen un paper important en les accions dels educadors socials, fet que obliga a interrogar-se sobre com influeixen o intervenen en cadascuna de les accions definides. Ja s'ha comentat, amb relació a la investigació, la dificultat cada cop més gran d'implementar processos que no hagin estat aprovats per les comissions ètiques institucionals.

En el marc de la intervenció, tant de l'educador convencional com de l'innovador, es plantegen, adaptant la proposta de Vilar (2013), quatre nivells d'anàlisi o d'influència en relació amb les accions que desenvolupen els professionals de l'educació social.

El primer nivell és el nivell superior, que fa referència a les declaracions universals, per exemple, a la dels drets humans. Sovint els educadors socials han estat caracteritzats com els professionals dels drets humans, en el sentit que marquen tant els límits com les possibilitats de la intervenció socioeducativa. Des de la nostra perspectiva, cal precisar que cal referir-se a uns drets humans desoccidentalitzats, que recullin i obeeixin a la diversitat sociocultural del planeta en la forma que ha plantejat De Sousa Santos (2008).

Un segon nivell el constitueixen els codis deontològics. El de l'educació social fou elaborat per l'Associació Estatal d'Educació Social (ASEDES) el 2007. Aquesta associació el defineix com un "conjunt de principis i normes que orienten l'acció i la conducta professional, que ajuden l'educador i l'educadora social en l'exercici de la seva professió i milloren la qualitat del treball que s'ofereix a la comunitat i als individus" (ASEDES, 2007, p. 21).

És molt important que una professió es doti d'aquesta eina per orientar en les seves decisions ètiques els professionals de l'educació social. Opinem, tanmateix, seguint Vilar (2013), que pot acabar convertint-se en "un text gairebé decoratiu" perquè, si no se sap o no s'especifica bé com fer-lo servir, acaba sent "un sistema deductiu d'aplicació de principis a situacions específiques [que] el fa poc útil per al dia a dia dels professionals" (p. 107). Atesa la inespecificitat d'aquestes declaracions genèriques per orientar les accions quotidianes dels educadors socials, Vilar proposa la creació de les anomenades "guies de bones pràctiques" o "codis ètics". Aquestes guies, que poden ser elaborades tant per les organitzacions o les institucions com pels equips d'educadors, compleixen una funció normativa. Caracteritzem aquestes guies amb el tercer nivell d'anàlisi. Vilar assenyala que poden ser de dos tipus:

- Orientatives: que són les que especifiquen aspectes ètics i deontològics.
- Jurídiques: que es refereixen a qüestions legals i defineixen límits sobre allò que la llei permet o no permet fer.

En el quart nivell hi ha l'ètica personal, desenvolupada per cada educador social com a resultat de la seva trajectòria vital singular. És aquesta ètica la que autorregula les accions i intervencions que es produeixen en el marc de la relació socioeducativa.

El següent element del quadre fa referència al paper que tenen els participants en cadascuna de les accions. En la investigació el paper és clar: els participants o bé són informants o bé són subjectes experimentals que es relacionen exercint aquest rol amb els investigadors professionals.

En el cas de l'educador social convencional, la relació que s'estableix amb els participants sempre estarà adaptada a les característiques específiques del context i de les persones participants. Això significa que, en funció d'això, el paper que exerceixen els participants pot ser diferent. Encara que l'educador social persegueixi, en la majoria dels casos, establir relacions horitzontals amb els participants, hi pot haver situacions concretes en

què es vegi forçat a establir relacions verticals i fins i tot de contenció. Situacions, per exemple, altament conflictives en què hagi de tractar amb adolescents o joves infractors. També, situacions en què actui amb determinades persones amb problemes de salut mental o amb persones molt grans o molt petites.

Si pensem en l'educador social innovador, la relació socioeducativa establerta amb els participants serà fonamentalment horitzontal. Els participants són els iguals de l'educador, tot i que els uns i els altres realitzin accions diferenciades i exerceixin rols diferents en el desenvolupament de la relació socioeducativa. En aquest tipus d'accions la diferenciació amb l'educador social convencional pot ser molt petita, ja que també l'educador social innovador es trobarà davant de problemàtiques com les presentades en el cas anterior. Tal vegada el matís diferencial pot derivar de l'actitud i la tasca de l'educador innovador, que desenvolupa accions que inciten, promouen i busquen, en tots els casos, la coresponsabilitat dels participants en les accions que es desenvolupen en el marc de la relació socioeducativa.

És un fet que els educadors mai no poden forçar o obligar les persones participants a jugar un determinat paper en una relació socioeducativa. Tampoc les actituds que els participants han de manifestar ni, per descomptat, les accions que realitzaran. Sempre seran elles mateixes les que decideixin allò que poden i volen fer, més enllà del que els digui o els proposi l'educador social (Úcar, 2016). Això ens porta al punt següent, on ens preguntem sobre quina serà la mirada, la perspectiva de treball i l'actitud que manifestaran els educadors socials en l'exercici d'aquests tres perfils metodològics.

Es pot caracteritzar la mirada de l'investigador o la perspectiva des de la qual actua com a epistemològica. El que busca i el que interessa és crear escenaris d'indagació que generin dades consistents, és a dir, coneixements nous en *sentit investigació*.

Per part seva, la mirada de l'educador social, que s'ha caracteritzat com a convencional, és clarament pedagògica. El que vol és generar escenaris que facilitin l'aprenentatge de les persones participants. La mirada pedagògica sempre cerca, tant en l'entorn territorial, digital i sociocultural com en els mateixos participants, aquells escenaris o elements que els puguin ajudar a millorar-se a si mateixos i millorar la seva comunitat. És una perspectiva que pretén que les persones s'empoderin a si mateixes a partir dels coneixements que integren, els recursos que utilitzen i les activitats que realitzen.

L'educador social innovador, finalment, afegeix alguna cosa més al que fa el convencional. Promou i facilita que els participants aprenguin a mirar i a actuar en la seva pròpia realitat com a investigadors. Cerca específicament de transferir competències investigadores als participants. Hi promou una mirada crítica que s'interroga sobre la realitat i genera hipòtesis per fonamentar les seves actuacions posteriors.

Finalment, el quadre mostra els resultats esperables dels tres tipus d'accions. En el cas de l'acció investigadora, el que es pretén és generar coneixements nous en l'anomenat *sentit*

investigació. En el de l'educador convencional s'espera que els participants adquireixin coneixements nous en *sentit pedagògic*. També, que aquests coneixements generin canvis i millores en les persones i en les comunitats. Canvis que millorin les seves maneres de ser, d'estar i d'actuar al món.

Per acabar, l'educador social innovador pretén i espera una mica més. En concret, que les persones aprenguin a gestionar de manera autònoma la seva producció de coneixements nous. Es tracta d'aconseguir que els participants desenvolupin una mirada crítica i indagadora sobre les realitats que habiten quotidianament. Que aprenguin, a través de la relació socioeducativa, a interrogar la realitat de manera que modifiquin la seva forma de veure i interactuar amb el món on viuen.

Xavier Úcar
Dept. Teories de l'Educació i Pedagogia Social
Universitat Autònoma de Barcelona
xavier.ucar@uab.cat

4. Bibliografia

- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Burbules, N. C. (2020). Phronesis and complexity. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. 32 (1), 11-22.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 3. Alianza.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Eriksson, L. i Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. En: A. Gustavsson; H. Hermansson; J. Hämäläinen (Eds.). *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A. B. Goteborg. p. 9-22.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.

- Janer, A., Úcar, X. (2019). An international comparison: Social pedagogy training. *Journal of social work*. 19(2), 253-275. <https://doi.org/10.1177/1468017318757398>
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de La Educación*, 6, 3330–3337.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ortega, J., Caride, J. A. i Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17, 31 de juliol. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>
- Reason, P. i Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. Sage
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et acceleration. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, vol. 3. (1). 4-14.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Siruela
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Centro de Investigaciones sociológicas.
- Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes (36-42). Dins: UNESCO (1999). *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. UNESCO/CINDOC: Acento editorial.
- Úcar, X. (2015). Methodology or methods in social pedagogy: between Latin America and Europe. P 54-71. En J. Kornbeck i X. Úcar (Eds.) *Latin America and Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. EHV Academicpress GmbH.
- Úcar, X. (2016) Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 62, 11-23.
- Vilar Martín, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.
- Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad. Eclosión, gloria y miseria de las ideas*. Tusquets.

¹ En aquest text el masculí s'utilitza com a genèric que inclou tots dos sexes.

² La precisió és meva.