

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Setembre - desembre 2016

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

64

Comitè científic

José Antonio Caride: Universitat de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universitat Ramon Llull
Ferran Casas: Universitat de Girona
Jaume Funes: Universitat Ramon Llull
Josep Gallifa: Universitat Ramon Llull
Angel Gil: Institut Guttmann
José Miguel Leo: Representant del Col·legi d'Educadors/es Socials de Catalunya
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ajuntament de Barcelona
Carme Panchón: Universitat de Barcelona
Rafael Ruiz de Gauna: Fundació Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universitat de Deusto
Enrique Pastor: Universidad de Murcia
João Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto

Equip de direcció

Editor: Paco López
Director de publicacions: Jesús Vilar
Comunicació: Isabel Vergara
Administració: Jesús Delgado

Coordinació del monogràfic Àngels Sogas

Disseny i composició Sira Badosa

Tractament de textos, correcció i traducció Núria Rica

Traducció a l'anglès Graham Thomson

La revista està indexada a

Carhus plus+ 2010, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial.
Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Editada per la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés Universitat Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacció: jvilar@peretarres.org
Subscripcions / publicitat: mreyes@peretarres.org
Publicitat: drodriguez@peretarres.org

Impressió: ALPRES
Dipòsit legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista es publica en dues edicions:
en català i en castellà

La publicació no comparteix necessàriament les
opinions expressades en els articles.

**FUNDACIÓ
PERE TARRÉS**
Universitat Ramon Llull

Editorial

Nous enfocaments per a velles problemàtiques en l'educació social 5

Opinió

Política i educació social 6

Monogràfic

Nous enfocaments per a velles problemàtiques en l'educació social

Avaluació i educació preventiva de famílies des de les claus de la parentalitat positiva, *E. Arranz-Freijo, F. Olabarieta, A. Manzano, F. Barreto, C. Roncallo, M. Sánchez Murciano, J. Rezagorri i M. D. García* 11
Del context carcerari a la realitat social: línies d'actuació en nous espais de resocialització, *Enrique García Jiménez i Rocío Lorente García* 28
L'atenció socioeducativa dels menors estrangers no acompanyats. Una mirada vers les expectatives i les necessitats, *Marc Cónsola* 43
Educació i comunitat: una aproximació al partenariat educatiu, *Mariona Graell i Kepa Artaraz* 59
El treballador social davant la victimització secundària: el repte de potenciar la resiliència, *Esteban Buch* 74

Intercanvi

L'educació social com a educació per als drets humans, *Carlos Sánchez-Valverde* 87
Teatre i educació social. De la intervenció a la formació, *Manuel F. Vieites García* 104

Llibres recuperats

El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI 121

Publicacions

Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional 123
Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional 124
Llibres rebuts 126

Propostes

Propers números monogràfics 127

L'educació social és una professió dinàmica que clarament ha d'anar seguint el ritme de la societat a la qual ofereix el seu servei

La reflexió sobre la creació de coneixement i l'abordatge de les problemàtiques socioeducatives pot estar promogut per tres situacions complementàries entre elles. En primer lloc, el propi dinamisme de la societat fa que apareguin noves situacions que no eren previsible en temps anteriors. Un clar exemple actual pot ser el de la crisi dels refugiats. En segon lloc, els canvis de mentalitat i de valors en la societat fan que algunes qüestions que no eren considerades com a problemàtiques, passin a ser-ho. És el cas, per exemple, de la violència masclista, una situació que sempre ha existit però que no és fins als darrers anys que es problematitza, es fa pública i es veu la necessitat d'eradicar-la. En tercer lloc, tenim tot un seguit de problemàtiques i de qüestions que estan presents en la societat de manera clara i explícita, però que han canviat en la manera de ser plantejat el seu tractament. Per exemple, l'atenció a la infància des d'un model benèfic es replanteja totalment en entrar en un model centrat en el desenvolupament dels drets de la infància.

El monogràfic actual posa la mirada sobretot en aquesta tercera situació, la de problemàtiques que no necessàriament són noves però que han anat desenvolupant altres formes de ser mirades. Això implica noves recerques per explicar el fenomen, altres perspectives d'abordatge i la creació d'estratègies alternatives a les que anteriorment s'havien utilitzat.

De manera indirecta, aquest monogràfic torna a insistir en la necessitat i en la conveniència de generar recerca i investigació en el camp socioeducatiu. Els textos que hem presentat són un exemple de com la investigació està sent cada vegada més àmpliament utilitzada en l'educació social per entendre els fenòmens i, a la vegada, millorar qualitativament les estratègies de tractament d'aquests fenòmens des d'una mirada centrada en la promoció dels drets bàsics de les persones.

Política i educació social

Des de ja fa uns quants anys, la política està patint un considerable desprestigi. Són les conseqüències d'un model de democràcia que ha tendit a allunyar i a desmobilitzar els ciutadans i d'una ideologia dominant que converteix drets, persones i institucions en mercaderies. Si el que manen són els mercats, de què serveixen les institucions democràtiques? Estem davant d'una crisi de representació que pot portar a un aprofundiment i una extensió de la democràcia, que doni respostes a les necessitats i conflictes d'un món global, divers i postindustrial. Però a allò que estem assistint és a una deriva autoritària, nacionalista i xenòfoba, que en nom del poble —el propi, és clar— aixeca murs, reals i virtuals, d'exclusió, i amenaça seriosament les conquestes civils, socials i culturals que amb tants esforços i lluites s'havien anat assolint després la segona postguerra mundial. En aquest context, l'impacte de la crisi amb la multiplicació del *precarietat* i el domini d'un gens dissimulat neodarwinisme social i econòmic, enmig de la inseguretat global, porta a molts a confiar en uns populismes que amb els seus discursos demagògics i falsament *anties-tablishment* omplen sovint el buit d'una esquerra desorientada, incapaç de plantejar alternatives al neoliberalisme triomfant.

En aquest escenari, la política és més necessària que mai. La política entesa com a exercici i relacions de poder, com a instrument col·lectiu de presa de decisions, com a expressió d'allò que és públic i comú. De la *Res Publica*, en definitiva. Desmercantilitzar, lluitar contra les desigualtats i l'exclusió significa polititzar en un sentit ampli. I això és transcendental també per a totes les professions socials, inclosa l'educació social.

Tanmateix, existeix una tendència molt estesa en veure la política com una cosa externa a l'acció social, com una part d'un context que cal conèixer, en la mesura que afecta a la pràctica professional, però que no pertany al nucli constitutiu de la disciplina i la professió. És que a més, els discursos tecnòcrates i/o assistencialistes, tan en voga en els darrers temps, han tendit a separar acció social i acció política. L'educador social resultaria ser, així, un expert que, armat amb les seves tècniques, el seu llenguatge i la seva titulació seria capaç d'identificar problemes, prescriure solucions i mesurar actituds, habilitats i necessitats des d'una asèpsia científica i professional, aliena a interessos socials i ideologies. Mentrestant els polítics estarien tan sols interessats a reproduir i legitimar el seu poder, interferint, limitant o fins i tot ignorant les "solucions" proposades pels tècnics.

Una visió com aquesta, a més de falsa, erosiona els fonaments de l'educació social, ja que tot allò que és social té una dimensió política. En termes generals, però, tres serien les principals raons que fonamentarien el caràcter polític de l'educació social. En primer lloc, perquè la dimensió dual de l'acció social obliga a elegir entre models i accions que contribueixen a generar o consolidar desigualtats o a pal·liar-les i fins i tot a corregir-les. Obliga sempre a interrogar-se sobre els fonaments, els processos i els resultats de l'acció que es porta a terme, és a dir, sobre el seu impacte en les asimetries de poder, en l'estructura de desigualtats i en el benestar dels ciutadans i de la seva comunitat. Què significa i en què es concreta la justícia social, el benestar, la llibertat o la cohesió social són preguntes intrínsecament polítiques, en la mesura que tenen a veure amb valors, la definició i materialització dels quals es dona en un context de grups socials amb interessos i necessitats diferents i sovint contraposats. L'ambigüitat de l'acció social, la polititza inevitablement.

En segon lloc, perquè l'espai social i professional de l'educació social està constituït políticament. El seu marge de maniobra, la seva fonamentació i incidència depenen de com s'articulin les polítiques públiques i aquestes depenen de la relació dialèctica entre estat i mobilització social. Així, l'actual hegemonia neoliberal no tan sols posa en perill els estats del benestar, sinó que també qüestiona els fonaments de l'acció social en negar la mateixa existència de la societat, convertint els problemes i les necessitats socials en deficiències individuals que exigeixen solucions i tractaments individuals, i en qüestionar la mateixa idea d'intervenció. En la utopia neoliberal no hi ha lloc per a res social, inclosa l'educació social, que esdevindria un simple proveïdor de *consells* per a ser millor emprenedor i tenir l'actitud adequada, sempre positiva, per descomptat. En definitiva, l'espai de l'educació social és un espai políticament construït. La seva geometria i geografia depenen de decisions, conflictes i mobilitzacions polítiques. I és en aquest sentit que es pot afirmar que el compromís polític hauria de ser un component central del compromís professional.

En tercer lloc, perquè si entenem que un objectiu central de l'acció social és apoderar persones, grups i comunitats, això ens situa davant d'un tema central de l'anàlisi i la pràctica polítiques: l'exercici i la distribució del poder.

No hem d'oblidar, en conclusió, que l'educació social implica sempre una elecció entre concepcions de l'ésser humà i models de societat. Una elecció que obliga abans de fer, a preguntar-se per què es fa i quines conseqüències tindrà per al benestar de les persones. I això, abans, ara i en el futur, és un debat essencialment polític, i per això no el podem deixar només en mans dels polítics.

Jordi Sabater
Professor de la Facultat d'Educació Social
i Treball Social Pere Tarrés-URL

Foto: Fotolia.com



Nous enfocaments per a velles problemàtiques en l'educació social

Enrique Arranz-Freijo
 Fernando Olabarrieta
 Ainhoa Manzano
 Florencia Barreto
 Claudia P. Roncallo
 Maialen Sánchez
 Joana Rekagorri
 M. Dolores García

Avaluació i educació preventiva de famílies des de les claus de la parentalitat positiva

Recepció: juliol 2016 / Acceptació: novembre 2016

Resum

En aquest treball es presenten els resultats d'una experiència d'avaluació i educació preventiva duta a terme amb cinquanta famílies amb infants de dos anys d'edat. Les famílies són avaluades a través d'una entrevista en visita domiciliària, seguidament reben unes pautes de criança per a posar en pràctica en la seva vida diària. Els resultats aporten dades empíriques que avalen la pertinència de posar en marxa una estratègia d'avaluació i educació preventiva familiar en els àmbits educatiu, sanitari i de serveis socials.

Paraules clau

Avaluació, Prevenció, Educació, Context familiar

Evaluación y educación preventiva de familias desde las claves de la parentalidad positiva

En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia de evaluación y educación preventiva llevada a cabo con cincuenta familias con niños/as de dos años de edad. Las familias son evaluadas a través de una entrevista en visita domiciliaria, seguidamente reciben unas pautas de crianza para poner en práctica en su vida diaria. Los resultados aportan datos empíricos que avalan la pertinencia de poner en marcha una estrategia de evaluación y educación preventiva familiar en los ámbitos educativo, sanitario y de servicios sociales.

Palabras clave

Evaluación, Prevención, Educación, Contexto familiar

Evaluation and Preventive Education of Families from the keys of Positive Parenting

This paper presents the results of an evaluation and preventive education exercise carried out with fifty families with two-year-old children. The families are evaluated by means of a home visit and interview, and then receive parenting guidelines which they are invited to put into practice in their daily lives. The results provide empirical data in support of the effectiveness of implementing a family-centred preventive education and evaluation strategy in the fields of education, health and social services.

Keywords

Evaluation, Prevention, Education, Family context

Com citar aquest article:

Arranz-Freijo, E.; Olabarrieta, F.; Manzano, A.; Barreto, F.; Roncallo, C.; Sánchez Murciano, M.; Rekagorri, J.; García, M. D. (2016). "Avaluació i educació preventiva de famílies des de les claus de la parentalitat positiva". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p.11-27



Al llarg dels últims anys s'ha produït un significatiu desplegament de la implementació de programes de parentalitat positiva; la *Recomanació 19* del Comitè de Ministres del Consell d'Europa als estats membres sobre polítiques de suport a l'exercici positiu de la parentalitat (2006) ha suposat un impuls significatiu per a la posada en marxa de diverses iniciatives dins d'aquest camp. Aquesta recomanació insta els estats membres a desenvolupar una sèrie de mesures d'apoderament familiar que facilitin la pràctica d'una criança de qualitat. Una referència científica central en el camp de la parentalitat positiva la constitueix el treball d'Asmussen (2012), en el qual es recullen les evidències sobre l'eficàcia de l'aplicació d'aquest tipus de programes i es mostra la seva rendibilitat social com a inversió política en prevenció primària, que estalvia costos econòmics a altres sistemes com el judicial, de salut mental, educatiu i d'altres. També es pot consultar el treball de Morrison, Pikhart, Ruiz i Goldblatt (2014), que presenta una revisió sistemàtica d'intervencions de capacitació parental dutes a terme a Europa.

En l'àmbit nacional, el Ministeri espanyol de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat i la Federació Espanyola de Municipis i Províncies (FEMP) acaben de presentar un nou document que du per títol *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva* (Rodrigo *et al.* 2015) que ofereix unes directrius per a garantir la qualitat dels serveis i programes de parentalitat positiva en els àmbits educatiu, sanitari, judicial i de serveis socials. L'enfocament de la parentalitat positiva és presentat com un abordatge nou del procés de criança en el qual mares, pares o tutors de l'infant no només són vistos com a educadors i/o criadors dels seus fills, sinó com a persones que construeixen un context familiar que facilita un desenvolupament psicològic saludable de tots els membres d'una família.

En l'àmbit local, el Servei d'Infància i Família de l'Ajuntament de Vitòria-Gasteiz, a través de l'experiència pilot d'avaluació preventiva de contextos familiars, els resultats de la qual es presenten en aquest treball, realitza una aportació als compromisos adquirits en relació a les línies estratègiques del Pla Local d'Infància i Adolescència de l'Ajuntament de Vitòria-Gasteiz (2009), entre les quals s'esmenta la de potenciar i donar suport a les famílies en la criança.

Un cop exposats els fonaments legislatius que donen cobertura a les accions polítiques d'implementació de programes de parentalitat positiva, cal presentar el marc de referència teòric i metodològic de les *dimensions de la parentalitat*, que sintetitzen el perfil òptim de competències que mares i pares haurien de posseir i practicar per fomentar un desenvolupament psicològic saludable dels seus fills i filles; aquestes dimensions constitueixen una nova elaboració procedent dels fonaments teòrics exposats en els treballs d'Arranz i Oliva (2010) i de Velasco, Sánchez de Miguel, Egorza, Arranz, Arambarri, Fano i Ibarluzea (2014).

La primera dimensió és anomenada *Bon tracte*: el concepte de bon tracte, entès de forma molt més completa i complexa que la mera absència de mal tracte; es refereix a l'existència en el context familiar de condicions que condueixin a la cristallització de vincles d'afeció segur amb la mare, el pare i/o altres cuidadors, també a una adequada gestió de l'expressivitat i regulació emocional i, igualment, a l'existència de pràctiques parentals que potenciïn el desenvolupament de l'autonomia, l'autoestima i la resiliència (Anaut i Cyrulnik, 2014; Barudy i Dantagan, 2005; DeHart, Pelham, i Tenen, 2006).

La segona dimensió és la *Promoció del desenvolupament*: aquesta dimensió inclou el potencial d'estimulació del desenvolupament que es troba en un context familiar i es concreta en la presència a la llar de materials d'estimulació de l'aprenentatge, en la pràctica del joc en família (Milteer *et al.*, 2012), en la presència d'estimulació apropiada del desenvolupament cognitiu i lingüístic (Lugo-Gil i Tamis-Lemonda, 2008), també en la diversitat d'experiències que la família ofereix als infants i en la qualitat de l'entorn físic (Galende, Sánchez de Miguel i Arranz, 2011) en el qual conviu cada unitat familiar. Aquestes variables estan identificades com a potenciadores del desenvolupament en diversos estudis al llarg dels últims anys i la seva presència en el context familiar és avaluada a través de l'escala HOME (Caldwell i Bradley, 1984; Blair, Ravel i Berry, 2014).

La tercera dimensió és anomenada *Ecologia potenciadora de la parentalitat* i inclou el suport social de què disposa una família en les seves tasques de criança, que es concreta en factors com la implicació del pare (Horta *et al.* 2013), la qualitat de les relacions amb la família extensa (Jaeger, 2012) i la qualitat de les relacions entre la família i l'escola (Crosnoe, 2015). L'ecologia familiar està també constituïda per la tensió existent en el sistema familiar, que es manifesta a través dels nivells de conflicte i estrès que viuen les famílies, com a elements que faciliten o no la pràctica d'una parentalitat positiva (Bloomfield i Kendall, 2012; Hanington, Heron, Stein, i Ramchandani, 2012). Dins el suport social, també s'identifica la influència del capital social (McPherson, Kerr, McGee, Cheater i Morgan, 2013) que una família rep per a la pràctica de les seves tasques de criança i que es concreta en la disponibilitat de mesures polítiques de suport a la funció parental, com ara mesures de conciliació laboral, el suport econòmic i fiscal, la possibilitat de recórrer a programes específics de capacitació parental, etc.

La quarta dimensió, també qualificable com a dimensió transversal atès que afecta les tres anteriors, és *l'Estructura*, definida per Pourtois i Desmet (2006) com la necessitat més bàsica de l'ésser humà en el marc del paradigma de les dotze necessitats. Un context familiar estructurat proveeix als infants un entorn predictable que genera seguretat i que, fonamentalment, es concreta en l'existència de rutines d'interacció en tots els àmbits de la vida familiar des dels hàbits d'alimentació a la presència constant del joc o altres activitats d'interacció positives. A les rutines se li afegeixen els rituals asso-



L'enfocament de la parentalitat positiva és presentat com un abordatge nou del procés de criança

ciats a les mateixes que inclouen un significat emocional i cultural que les enriqueix i les fa més potents i influents en el desenvolupament infantil. La transcendència evolutiva de les rutines i rituals queda reflectida en el treball d'Spagnola i Fiesse (2007). A la taula número 1 es presenta l'esquema de les dimensions de la parentalitat.

Dimensions de la parentalitat

Taula 1: Dimensions de la parentalitat (0-2 anys)

Dimensions de la parentalitat	Indicadors secundaris	Factors
Bon tracte	Promoció del Víncle	Expressivitat emocional / Observació de la interacció amb l'infant / Implicació del pare o segona figura de criança / Qualitat de la cura substituïda / Potencial de Joc
	Promoció de la Resiliència	Establiment de Límits i Frustració Òptima / Potenciació de l'Autoestima i l'Autonomia
Promoció del desenvolupament	Estimulació del Desenvolupament	Materials d'estimulació de l'aprenentatge / Potencial del Joc / Diversitat d'experiències / Estimulació del Desenvolupament Cognitiu / Estimulació del Desenvolupament Lingüístic / Diversitat d'experiències / Qualitat de l'Entorn físic
Ecologia potenciadora de la parentalitat	Suport Social	Relacions amb la Família Extensa i Xarxa Social d'Amistats i Serveis / Estabilitat de les Relacions Infantils i interès parental en les mateixes / Relacions amb l'Escola
	Tensió del Sistema Familiar	Exposició al conflicte Familiar / Estrès Parental

L'ESTRUCTURA és l'essència i la base de totes les dimensions i es concreta en un conjunt de rutines estables en tots els àmbits de la vida familiar.

L'objectiu fonamental d'aquest treball procedeix d'un acord de col·laboració entre el Servei d'Infància i Família, de l'Ajuntament de Vitòria-Gasteiz i el grup investigador i de transferència de coneixement *Haezi/Etxadi* de la Universitat del País Basc; aquest objectiu consisteix a desenvolupar una experiència pilot d'avaluació preventiva de contextos familiars amb famílies amb infants de 2 anys d'edat. Com a objectius específics es plantegen: 1. Comprovar el nivell de competències parentals de les famílies participants seguint el model de les dimensions de la parentalitat. 2. Valorar l'impacte que aquesta experiència tingui en la millora de competències parentals d'aquestes famílies.

Metodologia

Participants

Des del Servei d'Infància i Família es va realitzar una crida a la participació voluntària en l'experiència d'avaluació de contextos familiars a la qual van respondre un total de 50 famílies. L'estructura familiar d'aquestes 50 famílies participants és: 45 són d'estructura tradicional (90%) 2 nombroses (4%) 1 adoptiva (2%), 1 separada (2%) i 1 monoparental (2%).

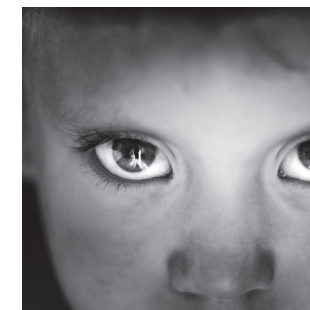
Pel que fa al nivell d'estudis dels pares participants, 2 (4%) tenen estudis elementals, 5 (10.2%) batxillerat, 18 (336.8%) formació professional, 11 (22.5%) diplomatura universitària, 13 (26.5%) grau o llicenciatura universitària. De les 50 mares entrevistades, 3 (6%) tenen estudis elementals, uns altres 3 (6%) batxillerat, 12 (24%) formació professional, 14 (28%) diplomatura universitària, 17 (34%) grau o llicenciatura universitària i 1 (2%) doctorat.

Pel que fa al nivell socioeconòmic, 35 famílies (70%) van contestar de forma voluntària sobre el seu nivell econòmic; 12 famílies (24%) declaren uns ingressos mensuals d'entre 1.000 i 2.500 euros, 22 famílies (44%) d'entre 2500-5.000 euros i 1 (2%) més de 5.000 euros.

Les altres 15 famílies (30%) no han informat sobre els seus ingressos. Les dades referents al gènere, edat i ordre de naixement dels fills i filles de la famílies avaluades mostren que dels 53 menors participants, 35 són noies (64.16%) i 19 són nois (35.84%); la distribució per edats és d'1 subjecte (1.9%) entre 20 i 24 mesos; 9 (17%) entre 24 i 27 mesos; 19 (35.84%) entre 27 i 30 mesos; 9 (17%) entre 30 i 33 mesos; 9 (17%) entre 33 i 36 mesos i 5 (11.26%) entre 36 i 42 mesos. Dels 53 menors participants en l'experiència, són fills únics/es 21 (39.62%), primogènita/a 10 (18.86%), segona/a 15 (28.30%), tercer/a 1 (1.88%), bessons 4 (7.53%) i bessons/es 2 (3.77%).

Procediment

La institució contacta i informa les famílies participants, el requisit de les quals és que no siguin famílies identificades com a població de risc. L'avaluació es realitza al domicili familiar i s'hi recullen les consultes concretes de les famílies sobre els temes que més els preocupen relatius a la criança dels seus fills/es. Posteriorment, es realitza una entrevista de devolució amb cada família on se'ls informa dels factors protectors, de millora/reforç i d'atenció prioritària detectats en cada nucli familiar derivats de l'avaluació i es dona resposta a les seves consultes concretes.



En el termini de tres mesos, es realitza el seguiment per mitjà d'una entrevista presencial amb la família o mitjançant el correu electrònic i el telèfon per conèixer l'evolució de la posada en pràctica de les estratègies de millora. Paral·lelament, la família completa un qüestionari de valoració del procés de presa de dades i del servei rebut.

Instruments

Qüestionari sociodemogràfic: amb aquest qüestionari es recull la informació sobre estructura de la família, nivell educatiu i de ingressos.

Qüestionari de valoració del servei: les famílies responen al qüestionari tipus Lickert d'1 a 4, en el qual valoren la qualitat (7 preguntes), l'eficàcia (5 preguntes) i la satisfacció del servei rebut (3 preguntes).

Escala Haezi Etxadi (HES2): s'aplica en visita domiciliària a la família i recull informació a través de l'observació directa a la llar, a través d'una entrevista estructurada amb els cuidadors principals de l'infant i a través de qüestionaris per a la parella cuidadora i de qüestionaris individuals. L'escala compta amb un manual amb instruccions d'aplicació, processament i correcció, i presenta uns indicadors de fiabilitat adequats (Arranz, Olabarrieta, Manzano, Martín i Galende 2012, 2014; Velasco *et al.*, 2014).

Les variables a avaluar que s'inclouen en l'escala s'agrupen en tres subescales, amb un total de 110 ítems. Cada subescala inclou diferents factors que s'exposen a continuació.

SUBESCALA 1 (EDCL): Estimulació del Desenvolupament Cognitiu i Lingüístic. Factor 1.1: Materials d'Estimulació de l'Aprenentatge (MEA). Factor 1.2: Potencial de Joc (PJ). Factor 1.3: Estimulació del Desenvolupament Cognitiu (EDC). Factor 1.4: Estimulació del Desenvolupament Lingüístic (EDL).

SUBESCALA 2 (EDSE): Estimulació del Desenvolupament Socioemocional. Factor 2.1: Expressivitat Emocional (EE). Factor 2.2: Establiment de Límits i Frustració Òptima (ELFO). Factor 2.3: Potenciació de l'Autoestima i l'Autonomia (PAA). Factor 2.4: Observació de la Interacció amb el Nen/a (OIN).

SUBESCALA 3 (OEFCS) Organització de l'Entorn Físic i del Context Social. Factor 3.1: Qualitat de l'Entorn Físic (QEF). Factor 3.2: Implicació del Pare o segona figura de criança (IP). Factor 3.3: Qualitat de la Cura Substituta (CCS). Factor 3.4: Relacions amb la Família Extensa i xarxa social d'amistats i serveis (RFE). Factor 3.5: Estabilitat de les Relacions Socials Infantils i interès parental en les mateixes (ERSI). Factor 3.6: Relacions amb l'Escola (RE). Factor 3.7: Diversitat d'Experiències (DE). Factor 3.8: Expo-

sició al conflicte familiar (ECF). Factor 3.9: Estrès Parental (EP).

A més dels resultats per subescales, l'instrument ofereix la possibilitat de ponderar els resultats per mitjà dels *indicadors secundaris*, que aglutinen aspectes fonamentals de la criança i el context familiar. S'obtenen 6 indicadors. Promoció del Víncle i Sensibilitat Parental (PV): inclou els factors *expressivitat emocional* (EE), *observació de la interacció amb l'infant* (OIN), *implicació del pare o segona figura de criança* (IP), *qualitat de la cura substituïda* (CCS) i *potencial de joc* (PJ).

- Promoció de la Resiliència (PR): inclou els factors *establiment de límits i frustració òptima* (ELFO) i *potenciació de l'autoestima i l'autonomia* (PAA).
- Estimulació del Desenvolupament (ED): inclou els factors *materials d'estimulació de l'aprenentatge* (MEA), *potencial de joc* (PJ), *estimulació del desenvolupament cognitiu* (EDC), *estimulació del desenvolupament lingüístic* o (EDL), *diversitat d'experiències* (DE) i *qualitat de l'entorn físic* (QEF).
- Suport Social (SS): inclou els factors: *relacions amb la família extensa i xarxa social d'amistats i serveis* (RFE), *estabilitat de les relacions socials de l'infant i interès parental en les mateixes* (ERSI) i *relacions amb l'escola* (RE).
- Tensió del Sistema Familiar (TSF): inclou els factors: *exposició al conflicte familiar* (ECF) i *estrès parental* (EP).
- Risc de l'Estructura del Sistema Familiar (RSF): és un indicador terciari que inclou la puntuació mitjana dels cinc indicadors anteriors.

Cada família obté una puntuació directa en cada un dels factors que completen cada subescala i que s'agrupen en els indicadors secundaris. El valor total de cada factor s'obté de la puntuació assignada a cada ítem 1 (valoració positiva del contingut de l'ítem) o 0 (valoració negativa), seguint els criteris exposats en el manual de l'instrument. Les puntuacions directes de cada factor, subescala, indicador i dimensió, es ponderen a una escala percentual per poder-les categoritzar i comparar entre elles.

Aplicant aquest procediment, les famílies queden incloses en els següents nivells de qualitat del context familiar: molt alta (80-100%), alta (60-79%), mitjana (39-59%) o baixa (0-39%). Quan la família avaluada obté en un factor una puntuació ponderada d'entre el 80 i 100%, aquest factor és qualificat com de *protecció* del sistema familiar i s'indica a la família que persisteixin en les pràctiques de criança avaluades positivament en el mateix. Si s'obté una puntuació d'entre 60 i 79%, es qualifica el factor com de *lleu millora* i s'indica a la família que ha de millorar les pràctiques de criança avaluades en aquest factor. Si s'obté una puntuació d'entre 39 i 59%, es qualifica el factor com de *reforç* i s'indica a la família que canviï les pautes de criança avaluades negativament en el factor. Si s'obté una puntuació d'entre 0 i 38%, es qualifica aquest factor com de *risc* i per tant s'ha de planificar una intervenció prioritària orientada a la instauració de pautes de criança positives.



L'instrument ofereix la possibilitat de ponderar els resultats per mitjà dels *indicadors secundaris*

Resultats

Resultats relatius a l'avaluació del context familiar a través del l'escala Haezi Etxadi (HES2)

Puntuacions del total de l'escala: la puntuació mitjana en la valoració total de l'escala, un cop invertits els valors corresponents als factors d'Exposició al conflicte (EC) i Estrès Parental (EP) és del 87.64%, que és qualificada com de qualitat molt alta. La distribució en els quatre nivells de qualitat del context familiar corresponents als factors, subescales, indicadors secundaris i dimensions de la parentalitat, es mostra en les taules 2, 3 i 4.

Taula 2: Percentatge de famílies classificades segons el nivell de qualitat del context familiar en les tres subescales i els seus corresponents factors

	Nivell de Qualitat			
	Molt Alta	Alta	Mitjana	Baixa
Subescala EDCL	74%	24%	2%	-
Materials d'Estimulació de l'Aprenentatge (MEA)	96%	4%	-	-
Potencial de Joc (PJ)	52%	26%	14%	8%
Estimulació del Desenvolupament Cognitiu (EDC)	86%	8%	6%	-
Estimulació del Desenvolupament Lingüístic (EDL)	80%	16%	-	4%
Subescala EDSE	82%	16%	2%	-
Expressivitat Emocional (EE)	90%	6%	4%	-
Establiment de Límits i Frustració Òptima (ELFO)	78%	16%	2%	4%
Potenciació de l'Autoestima i l'Autonomia (PAA)	48%	34%	8%	10%
Observació de la Interacció amb el Nen/a (OIN)	100%	-	-	-
Subescala OEFCS	94%	6%	-	-
Qualitat de l'Entorn Físic (CEF)	100%	-	-	-
Implicació del Pare o segona figura de criança (IP)	84%	10%	6%	-
Qualitat de la Cura Substituta (CCS)	100%	-	-	-
Relacions amb la Família Extensa i xarxa social d'amistats i serveis (RFE)	94%	4%	2%	-
Estabilitat de les Relacions Socials Infantils i interès parental en les mateixes (ERSI)	58%	40%	-	2%
Relacions amb l'Escola (RE)	100%	-	-	-
Diversitat d'Experiències (DE)	96%	4%	-	-
Exposició al conflicte Familiar (ECF)	76%	12%	6%	6%
Estrès Parental (EP)	64%	18%	16%	2%
Total	84%	14%	2%	-

Nota: EDCL = Estimulació del Desenvolupament Cognitiu i Lingüístic; EDSE = Estimulació del Desenvolupament Sòcio-Emocional; OEFCS = Organització de l'Entorn Físic i del Context Social.
N = 50

Taula 3: Percentatge de famílies classificades segons el nivell de qualitat del context familiar en els Indicadors Secundaris i l'Indicador Terciari

	Nivell de Qualitat			
	Molt Alta	Alta	Mitjana	Baixa
Indicadors Secundaris				
PV Promoció del vincle i sensibilitat parental (EE, OIN, IP, CCS, PJ)	94%	4%	2%	-
PR Promoció de la resiliència (ELFO, PAA)	54%	34%	8%	4%
ED Estimulació del desenvolupament (MEA, PJ, EDC, EDL, DE, CEF)	88%	12%	-	-
SS Suport social (RFE, ERSI, RE)	96%	4%	-	-
TS Tensió del sistema familiar (qualitat alta = baixa tensió) (ECF, EP)	74%	10%	12%	4%
Indicador Terciari				
RSF Risc de l'estructura del sistema familiar (qualitat alta = baix risc) (PA, PR, ED, AS, TS)	78%	20%	2%	-

Nota: EDCL = Estimulació del Desenvolupament Cognitiu i Lingüístic; EDSE = Estimulació del Desenvolupament Sòcio-Emocional; OEFCS = Organització de l'Entorn Físic i del Context Social.
N = 50

Taula 4: Puntuacions mitjanes de les Dimensions de la Parentalitat Positiva i els seus corresponents indicadors secundaris.

Dimensions de la parentalitat positiva	Indicadors secundaris
BT bon tracte 84.90%	Promoció del vincle 90.29%
	Promoció de la resiliència 79.52%
PD promoció del desenvolupament 88.99%	Estimulació del desenvolupament 88.99%
EP ecologia potenciadora de la parentalitat 87.20%	Suport social 92.39%
	Tensió del sistema familiar 17.98%
ES ESTRUCTURA 87.11%	

Resultats relatius a les demandes d'orientació de les famílies

Les famílies que han participat en aquest programa, han sol·licitat voluntàriament informació sobre temes de criança i educació necessaris per a la seva situació familiar específica. D'un total de 50 famílies, 27 (54%) han sol·licitat informació sobre temes d'educació i criança. Cada família ha consultat sobre una o diverses qüestions. En total s'han recollit i respost



43 consultes distribuïdes de la següent manera: Rabietes: 11, Gelosia: 8, Control d'esfínters: 6, Normes i límits: 5, Hàbits de son: 5, Adaptació al centre escolar: 1, Pors nocturnes: 1, Restrenyiment: 1, Criteri amb el xumet 1, Bibliografia i pàgines web d'interès: 1, Diversitat familiar: 1, Orientació per acudir a un especialista: 1, Cura substituïda: 1.

Resultats relatius a l'avaluació de l'experiència per part de les famílies

De les famílies que han participat en l'experiència, 40 han contestat l'enquesta de satisfacció. La valoració referent a la qualitat del servei arriba a una puntuació mitjana de 24.65 sobre una màxim possible de 28, puntuació que suposa una valoració positiva del 88.03%; la valoració referent a l'eficàcia arriba a una puntuació mitjana d'11.2 sobre un màxim possible de 20, puntuació que suposa una valoració positiva del 56%; la valoració referent a la satisfacció amb l'experiència arriba a una puntuació de 10.75 sobre un màxim possible de 12, puntuació que suposa una valoració positiva del 89.58%. La puntuació total mostra un valor mitjà de 46.6 sobre un màxim possible de 60, puntuació que suposa una valoració positiva del 77.67%.

Pel que fa als motius als quals les famílies atribueixen els canvis produïts en les rutines positives dels seus contextos familiars, es constata que la puntuació mitjana de les famílies que pensen que els canvis positius són deguts només al propi desenvolupament del menor és de 2.2, sobre un màxim possible de 4, puntuació que suposa una valoració del 55%; la puntuació mitjana de les famílies que pensen que els canvis han estat deguts únicament a la posada en pràctica de les orientacions ofertes a la família és d'1.6, sobre un màxim possible de 4, puntuació que suposa una valoració del 40% i, finalment, la puntuació mitjana de les famílies que pensen que els canvis han estat deguts tant al desenvolupament del menor com a les orientacions rebudes és de 2.55, sobre un màxim possible de 4, puntuació que suposa una valoració del 63.75%.

Discussió

En una primera valoració dels resultats obtinguts, cal esmentar que les famílies participants presenten un perfil sociodemogràfic de tall tradicional en la seva estructura i amb uns nivells de recursos i educatius elevats; pel fet que el 44% de les famílies que responen al qüestionari declaren un nivell d'ingressos entre els 2.500 i els 5.000 euros mensuals i els seus nivells educatius mostren percentatges elevats d'universitaris, diplomats, graduats i doctors, aconseguint aquest nivell el 49% dels pares i el 64% de les mares; les altres famílies acrediten nivells educatius superiors als estudis elementals, que són únicament el 4% dels pares i el 6% de les mares.

La situació exposada en el paràgraf anterior constitueix en un principi una ecologia favorable per a la pràctica de cria de qualitat. Un estatus socioeconòmic adequat es tradueix en recursos educatius i materials i en experiències estimuladores del desenvolupament cognitiu i socioemocional. Cal ressaltar també que el baix nombre de fills i filles de les famílies participants, amb un 40% de fills i filles únics/es i només un 4% de famílies nombroses, acaba dibuixant una situació en què els alts recursos educatius i econòmics són aprofitats per un baix nombre de menors en cada unitat familiar.

Dades d'investigació avalen l'impacte positiu que un alt estatus socioeconòmic familiar té en el desenvolupament infantil; un d'ells és el que mostra l'associació entre un alt nivell educatiu matern i el desenvolupament cognitiu infantil (Carneiro, Meghir i Parey, 2013). A més, l'estatus socioeconòmic constitueix una part important de l'anomenat *capital social* (McPherson, Kerr, McGee, Cheater i Morgan, 2013) que es va esmentar com a part constituent de la dimensió *Ecologia potenciadora de la parentalitat*, exposada en la introducció d'aquest treball. Igualment cal esmentar l'informe de l'INE (2011), relatiu a l'ocupació del temps per part de les famílies a Espanya, en què s'identifica una relació directament proporcional entre els alts nivells socioeconòmics i el nombre d'hores dedicades a la cura parental.

Pel que fa a les dades obtingudes en relació al primer objectiu d'aquest treball, de manera general es pot afirmar que les famílies participants mostren un alt nivell de qualitat del context familiar atès que el 88.02% de les mateixes se situen en el rang d'un context familiar de qualitat molt alta en la valoració global de l'escala. Aquesta dada és compatible amb l'ecologia favorable d'aquestes famílies i, també, amb el fet que se sotmeten voluntàriament a una avaluació, comportament que és coherent amb una auto-percepció positiva de les seves pròpies competències parentals.

En un recorregut general per tots els factors de les diferents subescales, es constata que les famílies obtenen puntuacions mitjanes òptimes, entre el 90 i el 100%, en els factors *Materials d'estimulació de l'aprenentatge* (MEA), *expressivitat emocional* (EE), *observació de la interacció amb l'infant* (OIN), *qualitat de l'entorn físic* (QEF), *implicació del pare o segona figura de cria (IP)*, *qualitat de la cura substituïda* (CCS), *relacions amb la família extensa i xarxa social d'amistats i serveis* (RFE), *relacions amb l'escola* (RE) i *diversitat d'experiències* (DE). Aquests resultats són qualificats com a factors de protecció identificats majoritàriament en els contextos familiars analitzats. Aquesta valoració positiva queda confirmada per les altes puntuacions obtingudes per aquesta mostra en els indicadors secundaris i en les dimensions de la parentalitat i, especialment, en la dimensió d'*estructura* que reflecteix l'existència majoritària de rutines positives d'interacció intrafamiliar, que proveeixen així contextos familiars altament estructurats i potenciadors del desenvolupament.



Se sotmeten voluntàriament a una avaluació, comportament que és coherent amb una auto-percepció positiva de les seves pròpies competències parentals

Com a contrapunt a aquesta situació positiva cal ressaltar aquells resultats que mostren les mancances d'algunes de les famílies participants. Iniciant l'anàlisi pels resultats obtinguts en les subescales de l'escala HES, es constata que la puntuació obtinguda en la subescala EDCL, estimulació del desenvolupament cognitiu i lingüístic (85.13%), és la menor de les tres subescales comparativament. Aquest fet es deu a la detecció de 13 famílies (26%) que reben la recomanació de *lleu millora*, 7 (14%) que reben la recomanació de *reforçar* i 4 (8%) que reben la recomanació d'*atenció prioritària* en el factor *potencial de joc*. A aquesta menor puntuació en la subescala EDCL també hi contribueix la detecció de 4 famílies (8%) que reben la recomanació de *lleu millora* i 3 (6%) que reben la recomanació de *reforçar* en el factor *estimulació del desenvolupament cognitiu* i, igualment hi contribueix, la detecció de 8 famílies (16%) que reben la recomanació de *lleu millora* i unes altres 2 (4%) que reben la recomanació d'*atenció prioritària* en el factor *estimulació del desenvolupament lingüístic*.

Pel que fa als resultats relatius a les puntuacions globals obtingudes per les famílies en la subescala EDSE, *estimulació del desenvolupament socioemocional*, 8 famílies (16%) reben la recomanació de *lleu millora* i 1 (2%) rep la recomanació de *reforçar*. En l'anàlisi dels factors, cal destacar la detecció de 3 famílies (6%) que reben la recomanació de *lleu millora* i 2 (4%) que reben la recomanació de *reforçar* en el factor *expressivitat emocional*. També es detecten 8 famílies (16%) que reben la recomanació de *lleu millora*, 1 (2%) que rep la recomanació de *reforçar* i 2 (4%) que reben la recomanació d'*atenció prioritària* en el factor *establiment de límits i frustració òptima*. Finalment, es detecten 17 famílies (34%) que reben la recomanació de *lleu millora*, 4 (8%) que reben la recomanació de *reforçar* i 5 (10%) que reben la recomanació d'*atenció prioritària* en el factor *potenciació de l'autoestima i l'autonomia*.

Els resultats globals referents a la subescala OEFCS, *organització de l'entorn físic i context social*, mostren únicament 3 famílies (6%) que reben la recomanació de *lleu millora*. Cal esmentar que es detecten 5 famílies (10%) que reben la recomanació de *lleu millora* i 3 (6%) que reben la recomanació de *reforçar* en el factor *implicació del pare o segona figura de criança*. Igualment, es detecten 20 famílies (40%) que reben la recomanació de *lleu millora*, i 1 (2%) que rep la recomanació de *reforçar* en el factor *estabilitat de les relacions socials infantils i interès parental en les mateixes*. Es detecten 6 famílies (12%) que reben la recomanació de *lleu millora*, 3 famílies (6%) que reben la recomanació de *reforçar* i unes altres 3 (6%) que reben la recomanació d'*atenció prioritària* en el factor *exposició al conflicte familiar*. Finalment, cal ressaltar que es detecten 9 famílies (18%) que reben la recomanació de *lleu millora*, 8 (16%) que reben la recomanació de *reforçar* i 1 (2%) que rep la recomanació d'*atenció prioritària* en el factor *estrès parental*.

La revisió dels resultats relatius als indicadors secundaris mostra com a resultats que criden l'atenció el 4% de famílies amb un nivell de qualitat baix en l'indicador PR, *promoció de la resiliència*, el 4% de famílies amb una baixa qualitat en l'indicador TS, *tensió del sistema familiar*, que indica un alt nivell de tensió i el 2% de famílies amb un nivell de qualitat mitjana en l'indicador terciari RSF, *risc del sistema familiar*, que indica l'existència de situacions familiars amb mancances en diversos dels factors analitzats. Utilitzant la referència de les dimensions de la parentalitat, s'observa que la dimensió en la qual s'observen més àrees de millora és la de *bon tracte*, a causa dels resultats obtinguts en l'indicador de *promoció de la resiliència*, seguida de la dimensió d'*ecologia potenciadora de la parentalitat*, a causa dels resultats obtinguts per algunes famílies en la valoració dels factors *exposició al conflicte parental* i *estrès parental* i, finalment, la dimensió *promoció del desenvolupament*, a causa dels resultats obtinguts per algunes famílies en els factors *potencial de joc* i *estimulació del desenvolupament lingüístic*.

A la vista dels resultats obtinguts es pot afirmar que l'instrument utilitzat ha estat capaç d'identificar àrees de millora en l'avaluació dels contextos familiars duta a terme. Aquest fet dona sentit a la seva utilització com a instrument de detecció i fonament de les orientacions individualitzades que s'han proveït a cada família. Si en famílies com les participants, amb una ecologia molt favorable a la pràctica d'una bona criança, s'han trobat mancances en aspectes com el potencial de joc, l'estimulació lingüística, l'establiment de límits o la potenciació de l'autoestima i l'autonomia, per citar-ne només algunes de les més significatives, cal pensar que aquestes mancances podrien aparèixer en major mesura en famílies amb un perfil sociodemogràfic menys favorable.

La projecció exposada en el paràgraf anterior es realitza amb la prudència deguda, atès que en aquest treball s'empren puntuacions no estandaritzades que, únicament, reflecteixen el nivell de compliment percentual d'una situació ideal, i, també, tenint en compte la no representativitat estadística de la mostra utilitzada. En qualsevol cas, l'avaluació realitzada és capaç d'identificar les fortaleses i necessitats de cada família, essent així compatible amb el *marc comú d'avaluació* present en la literatura científica relatiu a l'acció preventiva amb famílies (Institute of public care, 2012).

Cal esmentar també que la utilització d'un nou instrument estava exigida pel fet que estudis anteriors realitzats en la CAPV (Arranz, Oliva, Sánchez de Miguel, Olabarrieta i Richards, 2010) mostraven un baix poder discriminatiu de l'instrument d'avaluació de contextos familiars més reconegut i utilitzat en estudis similars, que és l'escala HOME (Caldwell i Bradley, 1984). L'instrument utilitzat inclou l'avaluació de factors emprats en l'esmentada escala i hi incorpora factors del context familiar procedents de resultats d'investigació obtinguts al llarg de les últimes dècades. D'altra banda, la seva estructura factorial ha quedat substancialment confirmada i les seves



L'instrument utilitzat ha estat capaç d'identificar àrees de millora en l'avaluació dels contextos familiars

proprietats psicomètriques han estat avalades en un estudi dut a terme a una població de 400 famílies amb un perfil sociodemogràfic molt similar al de les famílies participants en aquest estudi (Velasco *et al.* 2014).

La valoració dels resultats obtinguts en relació al segon objectiu d'aquest treball, consistent en l'estimació de l'impacte de l'experiència en la construcció de competències parentals per part de les famílies participants, és al principi positiu ja que les famílies manifesten una alta satisfacció amb la qualitat del servei rebut i, en menor mesura, hi atribueixen un efecte positiu a l'hora de construir rutines positives d'interacció intrafamiliar potenciadores del desenvolupament. És òbvia, per altra banda, la limitació que suposa que el propi autoinforme de les famílies sigui la referència fonamental del procés d'avaluació de l'impacte de l'experiència. Aquest assaig ha estat un primer pas cap a un procediment més rigorós, basat en la comparació entre grup control i grup experimental i en la utilització de la metodologia de *l'estratègia aleatoritzada de control*, recomanada en aquest camp (Asmussen, 2102).

Finalment, cal considerar que els resultats exposats avalen la pertinència d'una possible implementació d'un servei públic d'avaluació familiar preventiva, que pogués estar a disposició de les famílies i dels professionals que treballen amb elles en els àmbits educatiu, de la salut i dels serveis social.

Enrique Arranz-Freijo
Dept. de Processos Psicològics Bàsics i el seu Desenvolupament
Facultat de Psicologia UPV/EHU. Campus d'Ibaeta
Sant Sebastià
e.arranzfreijo@ehu.eus

Fernando Olabarrieta
Dept. de Processos Psicològics Bàsics i el seu Desenvolupament
Facultat de Psicologia UPV/EHU. Campus d'Ibaeta
Sant Sebastià
fernando.olabarrieta@ehu.eus

Ainhoa Manzano
Dra. en Psicologia
Sòcia fundadora d'ETXADI
Centre Universitari de Psicologia de la Família
Bilbao
ainhoa@etxadi.org

Florencia Barreto
Dept. de Processos Psicològics Bàsics i el seu Desenvolupament
Facultat de Psicologia UPV/EHU. Campus d'Ibaeta
Sant Sebastià
flor.barreto@ehu.eus

Claudia P. Roncallo
Dept. de Processos Psicològics Bàsics i el seu Desenvolupament
Facultat de Psicologia UPV/EHU. Campus d'Ibaeta
Sant Sebastià
croncallo001@ikasle.ehu.eus

Maialen Sánchez Murciano
Llicenciada en Psicologia i Psicopedagogia
ETXADI: Centre Universitari de Psicologia de la Família
Bilbao
etxadi@etxadi.org

Joana Rezagorri
Llicenciada en Psicologia
ETXADI: Centre Universitari de Psicologia de la Família
Bilbao
etxadi@etxadi.org

M. Dolores García
Cap del Servei d'Infància i Família
Dept. de Polítiques Socials i Salut Pública
Ajuntament de Vitoria-Gasteiz
lgarcia@vitoria-gasteiz.org



Bibliografia

- Anaut, M.; Cyrulnik, B.** (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique*. Odile Jacob.
- Arranz, E.; Olabarrieta, F.; Manzano, A.; Martín, J. L.; Galende, N.** (2014). Etxadi-Gangoiti scale: a proposal to evaluate the family contexts of two-year-old children. *Early Child Development and Care*, 184(6), 933-948.
- Arranz, E.; Oliva, A.; Sánchez de Miguel, M.; Olabarrieta, F.; Richards, M.** (2010). Quality of family context and cognitive development: a cross sectional and longitudinal study. *Journal of Family Studies*, 16, 130-142.
- Arranz, E.; Olabarrieta, F.; Manzano, A.; Martín, J. L.; Galende, N.** (2012). Escala *Etxadi-Gangoiti*: una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad. *Revista de Educación*, 358, 218-237.
- Arranz, E.; Oliva, A.** (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Asmussen, K.** (2012). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Routledge.
- Arranz Freijo, E. B.; Olabarrieta Artetxe, F.; Manzano Fernández, A.; Martín Ayala, J. L.; Galende Pérez, N.** (2014). Etxadi-Gangoiti scale: a proposal to evaluate the family contexts of two-year-old children. *Early Child Development and Care*, 184(6), 933-948.

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2009). *Plan local de infancia y adolescencia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*. Colección tema municipales. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz.

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.

Blair, C.; Raver, C. C.; Berry, D. J. (2014). Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood. *Developmental psychology*, 50(2), 554.

Bloomfield, L.; Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary health care research & development*, 13(04), 364-372.

Caldwell, B.; Bradley, R. (1984). *HOME observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR.: Centre of Child Development and Education. University of Arkansas at Little Rock.

Carneiro, P.; Meghir, C.; Parey, M. (2013). Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, 11(s1), 123-160.

Crosnoe, R. (2015). Continuities and consistencies across home and school systems. In *Processes and Pathways of Family-School Partnerships Across Development* (pp. 61-80). Springer International Publishing.

DeHart, T.; Pelham, B. W.; Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of experimental social psychology*, 42(1), 1-17.

Galende, N.; de Miguel, M. S.; Arranz, E. (2011). The Role of Physical Context, Verbal Skills, Non-parental Care, Social Support, and Type of Parental Discipline in the Development of ToM Capacity in Five-Year-Old Children. *Social Development*, 20(4), 845-861

Hanington, L.; Heron, J.; Stein, A.; Ramchandani, P. (2012). Parental depression and child outcomes—is marital conflict the missing link? *Child: care, health and development*, 38(4), 520-529.

Huerta, M. D. C.; Adema, W.; Baxter, J.; Han, W. J.; Lausten, M.; Lee, R.; Waldfoegel, J. (2013). *Fathers' leave, fathers' involvement and child development: Are they related? Evidence from four OECD countries* (No. 140). OECD Publishing.

Institute for public care (2012). *Early intervention and prevention with children and families. Getting the most from team around family systems*. Oxford Brookes University: Oxford.

Institut nacional d'estadística-INE- (2011). Enquesta sobre l'ús del temps, recuperat de <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf>.

Jæger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*.

Lugo-Gil, J.; Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child development*, 79(4), 1065-1085.

McPherson, K.; Kerr, S.; McGee, E.; Cheater, F.; Morgan, A. (2013). *The role and impact of social capital on the health and wellbeing of children and adolescents: a systematic review*. Glasgow Centre for Population Health: Glasgow.

Milteer, R. M.; Ginsburg, K. R.; Mulligan, D. A.; Ameenuddin, N.; Brown, A.; Christakis, D. A.; Levine, A. E. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.

Morrison, J.; Pikhart, H.; Ruiz, M.; Goldblatt, P. (2014). Systematic review of parenting interventions in European countries aiming to reduce social inequalities in children's health and development. *BMC public health*, 14(1), 1040.

Pourtois, J. P.; Desmet, H. (2006). *La educación postmoderna*. Madrid: Editorial Popular.

Recomanació Rec. 19 (2006). Comité de Ministros a los estados miembros del Consejo de Europa. Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, recuperat de: <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>

Rodrigo, M. J.; Amorós, P.; Arranz, E.; Hidalgo, M. V.; Maiquez, M. L.; Martín, J. C.; Martínez, R.; Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva, un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: FEMP y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Spagnola, M.; Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: a context for development in the lives of Young children. *Infant & Young Children*, 20, 4, 284-299.

Velasco, D.; Sánchez de Miguel, M.; Egurza, M.; Arranz, E.; Aranbarri, A.; Fano, E.; Ibarluzea, J. (2014). Family context assessment in a public health study. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 356-362.



Enrique García
Rocío Lorente

Del context carcerari a la realitat social: línies d'actuació en nous espais de resocialització

Recepció: abril 2016 / Acceptació: desembre 2016

Resum

Qualsevol persona que entra en un centre penitenciari s'ha d'adaptar a una institució amb una política, organització, jerarquia i sistema de relacions pròpies. Això suposa un gran canvi en el seu comportament, la qual cosa crea una identitat específica: la del reclus. Així, el reclus, en ésser alliberat necessitarà de diversos professionals per a la seva reintegració social. Aquest article defensa la importància dels espais de resocialització entre la presó i la societat, exposant les principals deficiències que els exreclusos troben a fi d'establir les bases de la intervenció per a una favorable integració social.

Paraules clau

Exreclus, Espais de resocialització, Educació social, Integració, Intervenció

Del contexto carcelario a la realidad social: líneas de actuación en nuevos espacios de resocialización

Cualquier persona que entra en un centro penitenciario debe adaptarse a una institución con una política, organización, jerarquía y sistema de relaciones propios. Esto supone un gran cambio en su comportamiento, lo que crea una identidad específica: la del recluso. Así, el recluso, al ser liberado necesitará de varios profesionales para su reintegración social. Este artículo defiende la importancia de los espacios de resocialización entre la prisión y la sociedad, exponiendo las principales deficiencias que los exreclusos encuentran a fin de establecer las bases de la intervención para una favorable integración social.

Palabras clave

Exrecluso, Espacios de resocialización, Educación social, Integración, Intervención

From Correctional Context to Social Reality: lines of action in new spaces of re-socialization

Anyone who enters a correctional facility has to adapt to an institution with a politics, an organizational structure, a hierarchy and systems of relationships of its own. This brings about very significant changes in the individual's behaviour, which create a specific identity: that of the inmate. As a result, on being released the former inmate will require various kinds of professional intervention to facilitate his or her social reintegration. This article affirms the importance of spaces of re-socialization between prison and society and identifies the main obstacles and difficulties that former inmates encounter with a view to establishing the bases of intervention for favourable social integration.

Keywords

Former inmate, Spaces of re-socialization, Integration, Intervention

Com citar aquest article:

García Jiménez E.; Lorente García R. (2016). "Del context carcerari a la realitat social: línies d'actuació en nous espais de resocialització". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 28-42

Introducció

L'ingrés en una institució penitenciària suposa, per a qualsevol persona, un gran esforç per adaptar-se a aquesta institució que posseeix una política, organització, jerarquia i sistema de relacions pròpies. Això implica un profund canvi en la conducta dels interns, creant una identitat particular: la del reclus. Concretament, Ordóñez (2006: 189) assenyala que quan una persona ingressa a la presó construeix una nova identitat caracteritzada per tres etapes: separació de la vida social anterior, aïllament i indeterminació social i reagregació a una nova societat (la carcerària) a la qual, forçadament, s'haurà d'adaptar.

En aquest sentit, segons Larrad (2011: 78-79), la vida a la presó comporta en efecte una nova societat, que suposa una necessària adaptació, ja que està plena de rutina i normativitat, en haver de complir amb uns horaris molt estrictes en el dia a dia, sense espais d'oxigenació, com caps de setmana o festius. Per tant, els interns depenen de l'estructura i règim de la presó, queden subordinats al control i la seguretat de la mateixa i han de compartir amb desconeguts la seva intimitat en tot moment.

Des del punt de vista legal i constitucional la principal funció de les institucions penitenciàries rau en la resocialització de la persona. Per tant, l'internament a la presó i la formació d'aquesta nova identitat carcerària abans al·ludida porten implícita la idea de correcció de la conducta social de l'individu, per aconseguir la reinserció social.

Aquesta resocialització, des d'un punt de vista penològic, ha de consistir, segons Muñoz Conde (1982: 133), en aconseguir que el reclus accepti les normes bàsiques i generalment vinculants que regeixen una societat.

No obstant això, molts autors consideren que aquesta finalitat de resocialització a la pràctica no es compleix. Així, per exemple, Mathiesen (2003: 224-225) assenyala la presó com a institució de control total, negant així la seva suposada funció resocialitzadora, reeducativa, rehabilitadora o reinseridora, i assignant-li per contra una funció purgatòria, consumptiva de poder, distractòria, simbòlica i executiva.

En la mateixa línia, Marcuello-Servós i García Martínez (2011: 49-50) indiquen que la suposada funció reinseridora de la presó queda devaluada per adquirir una altra "plusvàlua", que consistiria en una legitimació ideològica de la desviació social en nom d'un ordre establert. En aquest sentit, segons indiquen aquests autors, aquí trobem la principal fal·làcia del sistema penitenciari, ja que mentre que l'objectiu i finalitat del mateix marquen la rehabilitació social, el resultat pràctic és la de-socialització.



La presó no és la culpable dels mals socials, però no aconsegueix reinserir els reclusos

És veritat que, com subratlla Segovia (2011: 15), la presó no és la culpable dels mals socials, però no aconsegueix reinserir els reclusos. En realitat, la institució penitenciària es limita a gestionar els mals de la societat i a cronificar-los.

Per tant, des de la línia argumental d'aquests autors, el sistema penal i la pròpia presó fracassen, i més enllà de resocialitzar i reinserir acaben provocant aïllament, més violència i marginació social dels reclusos.

No obstant això, sense entrar més en profunditat en el debat al voltant de les institucions penitenciàries i la seva orientació pràctica a la reinserció del reclus o només cap al càstig pels seus actes delictius, el que sí és una realitat és que l'ajustament del reclus a aquest sistema carcerari, caracteritzat per la privació de llibertat i amb una forta influència en la pròpia identitat, suposa una ruptura amb la realitat social que, en el moment de la seva excarceració, necessitarà de la intervenció de diversos professionals per a la reinserció social d'aquesta persona. D'aquesta manera, seguint Moty Benkayar (2006: 35), podem considerar les presons com a entorns disruptius.

En aquest context al voltant de la temàtica de la resocialització i reinserció en el context carcerari, en el present article es defensa la importància que hi hagi espais de resocialització entre la presó i la societat. Aquests espais han de facilitar a la persona, un cop hagi abandonat la institució penitenciària, eines que li permetin trobar el potencial de desenvolupament propi per fer-lo útil, adquirint hàbits i pràctiques socials fonamentals per a la seva vida fora de la presó.

A partir de l'experiència de conviure amb exreclusos en aquests espais que fan de pont entre la institució penitenciària i l'entorn social i de l'estudi dels mateixos, es perceben quines són les principals mancances d'aquestes persones sobre les quals caldrà intervenir per la seva favorable inserció social, així com el treball i la tasca concreta d'aquests espais en el treball amb els exreclusos.

Espais de resocialització per a exreclusos: línies d'actuació per a la seva reinserció

La resocialització i consegüent reinserció social que nosaltres defensem és posada en pràctica dins les institucions penitenciàries a través de diversos programes dirigits al compliment del mandat constitucional que en el seu article 25.2 disposa que les penes privatives de llibertat i les mesures de seguretat estaran orientades cap a la reeducació i reinserció social [...] (Constitució Espanyola, 1978).

Entre les diferents iniciatives que es duen a terme a aquest efecte en les institucions penitenciàries espanyoles trobem: ensenyament reglat i altres programes de formació, programes per a la inserció laboral (formació per a l'ocupació, orientació laboral, cursos i tallers ocupacionals...), programes específics d'intervenció, programes culturals i programes esportius.

D'altra banda, hi ha centres que, específicament, s'adrecen a la inserció social dels reclusos i, així són denominats: centres d'inserció social (CIS).

Concretament, des de la Secretaria General d'Institucions Penitenciàries, els CIS es defineixen com a establiments penitenciaris destinats al compliment de penes privatives de llibertat en règim obert, així com al seguiment de totes les penes no privatives de llibertat que s'estableixin en la legislació penal i l'execució s'atribueixi als serveis corresponents del Ministeri de Justícia i Interior o òrgan autonòmic competent. També es dedicaran al seguiment dels alliberats condicionals que tinguin adscrits.

A l'article 163.2 del Reglament penitenciari s'especifica que l'objectiu d'aquests centres serà potenciar les capacitats d'inserció social positiva que presentin les persones que hi ha internades mitjançant el desenvolupament d'activitats i programes de tractament destinats a afavorir la seva incorporació a l'entorn social.

I fora de l'entorn penitenciari hi ha iniciatives de caràcter privat que també estan destinades a la reinserció social tot i que, en aquests casos, s'adrecen a aquelles persones que ja han finalitzat la seva condemna. No obstant això, en alguns casos també s'adrecen a persones que encara no l'han finalitzat, com ara a les que se'ls concedeix un permís ordinari –per al qual el reclus ha d'haver acomplert almenys un quart de la condemna i ha d'estar classificat en segon grau– acollint-la legalment durant els sis dies de durada d'aquest permís, les que es troben en tercer grau i les que tenen una situació de llibertat condicional. La diferència més significativa d'aquests programes amb els exposats anteriorment, és que es duen a terme fora de la institució penitenciària i, per tant, en un entorn social real.

Un exemple concret el trobem a la casa d'acollida Juan Gil, a Antequera (Màlaga), on vàrem treballar com a professionals l'any 2009, participant en la tasca d'afavorir l'autonomia d'aquestes persones i la seva favorable reinserció social.

Aquesta Casa, creada el 2003, pertany a la Fundació Prolibertat, i té com a objectiu general “promoure actuacions que afavoreixin l'autonomia personal dels reclusos i exreclusos, la seva estabilització personal i la seva normalització familiar, social i laboral, aconseguint minimitzar al màxim el risc d'exclusió social que afecta aquest col·lectiu”, tal com apareix reflectit al seu web.



El perfil de les persones que són acollides per la casa Juan Gil és el d'home, major d'edat, procedent d'un centre penitenciari, ja sigui per permís, per tercer grau, llibertat condicional o que ja ha abandonat la presó.

Seguint el programa de la casa d'acollida, l'atenció se centra en tres blocs:

- Promoció: centrada en la rehabilitació i reeducació personal, per l'inici de la seva vida fora del centre penitenciari.
- Inserció sociolaboral: s'ofereix orientació laboral i formació professional, per afavorir la inserció laboral i social.
- Acollida: es treballen les necessitats bàsiques de l'individu i s'afavoreix la convivència en un ambient social normalitzat.

La nostra tasca, dins del bloc *d'acollida*, consistia a conèixer, treballar i compartir amb els reclusos i exreclusos el dia a dia de la seva estada a la casa d'acollida.

La relació i convivència diària amb aquestes persones ens ha permès conèixer de primera mà les dificultats de tota mena que es troben els reclusos i exreclusos fora de l'àmbit penitenciari, fet que ens porta a considerar com a prioritària la intervenció en determinats aspectes.

Tanmateix, aquest és només un exemple dels molts que hi ha actualment en la nostra geografia espanyola. En els darrers anys s'estan potenciant i reforçant aquest tipus d'iniciatives amb la finalitat d'acollir temporalment reclusos i exreclusos, incidint en la resocialització i la completa reinserció social dels mateixos, fent de pont entre la institució penitenciària i la societat.

Gairebé totes aquestes iniciatives, com s'ha exposat més amunt, són privades, moltes d'elles promogudes per fundacions, ONG i congregacions religioses. Aquesta col·laboració d'associacions i ONG amb l'Administració Penitenciària ve de molts anys enrere. Tal com analitzen Del Pozo, Añaños-Bedriñana i García-Vita (2013: 428) aquesta col·laboració "es va consolidar amb l'aparició de la Llei Orgànica 1/1979, de 26 de setembre, General Penitenciària (LOGP, 1979) i des de llavors la presència d'aquestes entitats en l'àmbit penitenciari no ha parat d'augmentar, quantitativament i qualitativament [...]. La Secretaria General d'Institucions Penitenciàries (SGIP) tenia adscrites 657 entitats col·laboradores l'any 2012/2013, desenvolupant 834 programes, amb un total de 7009 voluntaris/es en el conjunt d'establiments penitenciaris de l'Administració General de l'Estat (AGE)". En aquesta mateixa línia cal destacar l'Ordre INT/3191/2008, a través de la qual es van crear els Consells Socials Penitenciaris Locals per fomentar la participació i col·laboració del Tercer Sector en el desenvolupament de les polítiques penitenciaris de reinserció social.

En aquest sentit, es fa palès un enorme dèficit de les institucions i els serveis públics –que no arriben en general més enllà del CIS, comentat abans–, limitant-se simplement a atorgar alguna subvenció a aquests organismes privats, si bé és cert que en els últims anys, i com a conseqüència del context social i econòmic de crisi en què ens trobem, s'han reduït ostensiblement les partides adreçades a tot tipus de subvencions, també en aquest àmbit.

Les persones que solen ser acollides en aquests centres de diferents organismes privats es caracteritzen pel seu aïllament social i la manca de vincles i xarxes socials de tota mena. En general, són persones que no compten amb el suport de cap familiar ni persona propera que vulgui acollir-los i responsabilitzar-se'n legalment –en el cas dels reclusos que surten de permís, que estan en tercer grau o en llibertat condicional–, o simplement proporcionar-los una xarxa de suport social i afectiva. També pot donar-se el cas de persones que, tot i que sí compten amb aquests vincles afectius i/o familiars, aquests no puguin, per les raons que siguin, fer-se càrrec de la seva acollida legalment o de servir-los d'estímul per a la seva reintegració a la societat.

Les persones que volen ingressar temporalment en aquestes cases d'acollida solen contactar dins el centre penitenciari amb voluntaris pertanyents a aquests organismes privats, o mitjançant la informació detallada pel personal professional del centre penitenciari, normalment educadors socials, psicòlegs i treballadors socials, prèvia sol·licitud de l'intern a través d'una instància adreçada a qualsevol d'ells.

Entre els diferents centres i cases d'acollida privats existents per a reclusos i exreclusos, n'hi ha d'específics i exclusius d'homes, per una banda, i de dones, per una altra. Les normes bàsiques que han de complir les persones que ingressen en aquests centres fan referència a la prohibició del consum de drogues –inclòs l'alcohol–, el compliment d'una sèrie d'horaris i normes bàsiques de convivència, l'obligatorietat de fer nit a la casa d'acollida i la col·laboració en les tasques i feines domèstiques –reparació de desperfectes, cuina, neteja, pintura, etc.

Aquests centres i cases d'acollida que, tal com s'ha dit, solen dependre de fundacions, ONG i congregacions religioses, tenen en general diferents convenis o acords amb diverses entitats i empreses per promoure la inserció laboral d'aquestes persones, bàsica per aconseguir la seva completa reinserció social. En funció de la magnitud de la fundació, ONG o congregació religiosa i de la seva capacitat d'influència social en l'àmbit local on s'insereixi la casa d'acollida, l'acord amb el món de l'empresa pot ser més o menys productiu i fructífer.

Per tot això, a partir de les mancances percebudes en els reclusos i exreclusos després del seu pas per la presó, arran de la nostra experiència concreta a la casa d'acollida Joan Gil d'Antequera, i del coneixement que hi hem adquirit sobre el funcionament i la tasca desenvolupada per les diferents iniciatives d'aquest tipus existents a Espanya, vam presentar una sèrie de línies



Ens ha permès conèixer les dificultats de tota mena que es troben els reclusos i exreclusos fora de l'àmbit penitenciari

d'actuació que considerem fonamentals per a la favorable reinserció social de les persones privades de llibertat, a la qual tant estan ajudant aquestes iniciatives privades, malgrat la seva manca de recursos i finançament en molts casos.

Educació per a la salut

Si bé les normes bàsiques de salut i higiene es troben interioritzades en els reclusos i exreclusos pels hàbits interns de la presó, cal incidir en el problema de les addiccions que, en alguns casos, han estat adquirides (fins i tot impulsades) durant la seva estada al centre penitenciari. En aquests casos, és important treballar en la superació de l'addicció per, d'una banda, inserir socialment i, d'altra banda, evitar un possible reingrés a la presó com a conseqüència d'accions delictives derivades de la pròpia addicció.

En aquest sentit, trobem el punt de partida per aconseguir això a la norma bàsica dels centres i cases d'acollida d'iniciativa privada, consistent, com quedava també expressat amb anterioritat, en la prohibició del consum de tot tipus de drogues, a excepció del tabac, i inclòs l'alcohol. Aquesta norma és fonamental per poder treballar amb èxit la superació de les addiccions en els reclusos i exreclusos, i així educar per a la salut. És cert que en els centres penitenciaris està prohibit el consum de drogues, però a la pràctica és bastant habitual. De fet, només els anomenats mòduls de respecte són aquells que estan lliures de droga, a part de complir una altra sèrie de normes, la qual cosa suposa una contradicció evident amb l'esperit reinseridor, de resocialització i de rehabilitació social que tenen els centres penitenciaris, i per tant, les institucions penitenciàries íntegrament.

Per tant, per aconseguir l'objectiu d'educar per a la salut en aquests centres i cases d'acollida és fonamental incidir i apostar decidivament per l'absència de consum de drogues, així com per l'educació en valors potenciadors de la salut tant personal com pública, i allunyats de tota mena d'addicció.

Igualment, és important també evitar possibles addiccions derivades d'una exclusió o inadaptació al context social fora de l'àmbit penitenciari, una cosa que sol ser bastant habitual, a causa de l'absència de xarxes socials i familiars de què pateixen en molts casos els exreclusos, i de l'adaptació a l'entorn carcerari durant el temps de condemna.

Educació sòcio-laboral

El període d'internament suposa un trencament amb les normes socialment establertes, per tal d'adaptar-se a la vida i la convivència a la presó que és en si una subcultura amb les seves pròpies normes implícites.

D'aquesta manera, considerem fonamental treballar en l'adquisició d'una nova identitat de la persona que trenqui amb la interioritzada en la institució penitenciària i que en faciliti la reintegració social.

Així mateix, és important potenciar el desenvolupament d'habilitats socials, especialment aquelles que poden servir a la persona per a la favorable adaptació al seu nou entorn social, així com facilitar-li més possibilitats d'accés al món laboral.

Això no obstant, per l'estigma social que recau sobre el reclus, és fonamental per a la seva inclusió social no només treballar amb ell, sinó també amb l'entorn social al qual s'incorpora, ja que "la relació que habitualment ha caracteritzat la societat i el reclus ve donada pel vincle de qui exclou, la societat; i qui és exclòs, el detingut; tot i la latent realitat demostrada científicament, tècnicament i pedagògicament, del xoc de l'objectiu de reinserció del detingut contra la naturalesa mateixa d'aquesta relació d'exclusió, ja que és impossible excloure i incloure al mateix temps" (Añez *et al.*, 2008: 66). Per tant l'èxit o fracàs de la inclusió sociolaboral de l'exreclus dependrà tant del mateix individu com del seu entorn social.

En aquest sentit, és digna de menció la gran tasca que fan els centres i cases d'acollida d'iniciativa privada al respecte, afavorint el suport a la recerca de feina.

En el cas concret de la casa d'acollida Juan Gil d'Antequera, pertanyent a la Fundació Prollibertat i que hem posat anteriorment d'exemple, es treballa, d'una banda, la inclusió social amb els exreclusos i, d'altra banda, es mou dins el món empresarial tot donant-se a conèixer com a institució i publicitant la seva tasca amb reclusos i exreclusos, per afavorir el reingrés d'aquestes persones al mercat laboral un cop acomplerta la seva pena privativa de llibertat.

En aquesta línia, se signen acords i convenis de col·laboració amb diferents empreses i entitats d'Antequera i la seva comarca per generar oportunitats laborals per a aquestes persones que facilitin la seva inclusió social. Paral·lelament es crea una borsa de treball per als beneficiaris, així com una assistència jurídica i legal. Concretament, la tasca de la Fundació rere la resocialització dels exreclusos és molt coneguda i valorada positivament, de tal manera que les diferents empreses locals es mostren receptives i col·laboradores amb la causa, afavorint l'adquisició de competències professionals a partir de la contractació d'aquestes persones. Aquests mecanismes de col·laboració permeten que el món empresarial, com a part important de la realitat social, comenci a desterrar prejudicis i estereotips socials contra les persones que han passat per la presó, afavorint en última instància la inclusió social.



Considerem fonamental treballar en l'adquisició d'una nova identitat de la persona que trenqui amb la interioritzada en la institució penitenciària

És important també evitar possibles addiccions derivades d'una exclusió o inadaptació al context social fora de l'àmbit penitenciari

No obstant això, la inserció laboral dels destinataris continua sent difícil d'aconseguir, ja que a la complexa situació del mercat laboral actual s'hi suma l'escassa qualificació personal i professional dels exreclusos, així com diferents circumstàncies personals que necessiten una atenció prèvia abans de la inserció laboral. Tot i això, tal com reflecteix en la seva memòria anual la Fundació Prolibertas, en finalitzar l'any 2015, un 15% dels usuaris de la casa d'acollida Juan Gil d'Antequera havia trobat una feina. Així mateix, un terç de les persones amb les quals s'havia treballat les diferents estratègies i habilitats per a la recerca de feina van aconseguir accedir a una entrevista de feina.

Si bé és cert que l'aspecte sociolaboral és treballat a consciència des dels CIS, es limita únicament a la perspectiva del reclus i no de la societat. Igualment, els CIS segueixen formant part de les institucions penitenciàries. A més, la realitat penitenciària, caracteritzada per una superpoblació i una escassetat de recursos humans, dificulta l'atenció individualitzada dels reclusos en aspectes clau per a la seva reintegració social, la qual cosa dificulta l'objectiu resocialitzador de la presó. Per això adquireixen encara més rellevància les actuacions d'aquests centres i cases d'acollida de caràcter privat, en primer lloc, per situar-se fora de les institucions penitenciàries i, per tant, en un context social real, fet que facilitarà l'èxit de les seves actuacions amb aquestes persones i, en segon lloc, per la possibilitat que ofereixen als destinataris d'una atenció més ajustada a les seves necessitats.

Educació afectivo-sexual

L'internament suposa canvis en la forma de viure la sexualitat que es veuen afectats pel component general de la pèrdua d'afectivitat.

En aquesta línia, és interessant la investigació de Valverde (2011) sobre les conseqüències de la presó entre les quals ressalta les alteracions en la sexualitat. Com l'autor sosté, les relacions sexuals es donen en la institució penitenciària en totes les seves manifestacions (trobades amb persona externa al centre, relacions homosexuals entre reclusos i masturbació), però totes elles caracteritzades per la fredor i inexistència d'afectivitat, regint-se per una necessitat sexual primària.

L'autor arriba a parlar d'*embrutiment* en les relacions sexuals, aspecte que considerem que és fonamental treballar per normalitzar la sexualitat en la seva vida, integrant-la en la globalitat de la seva persona des de l'afectivitat i el desenvolupament integral de la persona.

Treball de l'autoestima

L'ingrés a la presó té uns efectes indubtables en la psicologia del reclus. Aquests poden devaluar la pròpia imatge i disminuir l'autoestima, concebudes com la valoració que l'individu realitza i manté respecte de si mateix (Coopersmith, 1959), sobre la qual caldrà treballar.

De fet, si es revisa la bibliografia sobre el tema es troben nombroses referències al respecte. En termes generals, s'ha suggerit que el "sistema social informal" de la presó influenciaria negativament l'autoestima i l'autopercepció dels subjectes (Smith i Hogan, 1973). (cit. en. Pérez i Rodó, 1991).

Per tant, cal potenciar el treball individual amb els reclusos i exreclusos per afavorir el concepte sobre si mateixos. La importància d'això rau en el fet que la baixa autoestima pot suposar una manca de reconeixement al valor de la pròpia vida i la dignitat personal, sobretot quan el sentiment de culpabilitat pesa sobre la persona, aspectes sobre els quals caldrà intervenir.

No obstant això, un factor molt influent en aquesta dignificació de la persona és el judici de la pròpia societat sobre el condemnat que, en molts casos, condiona o limita el creixement personal, influint negativament en l'autoestima de l'exreclus. Per tant, adquireix especial rellevància treballar-hi des d'aquest tipus de centres.

Així mateix, en la feina amb exreclusos, s'ha d'insistir en la recuperació i consolidació de la seva identitat social, minvada en la seva entrada a la presó i relegada, com ja hem desenvolupat, per una identitat pròpia: la del reclus.

Educació emocional

Aquesta línia de treball al voltant de l'educació emocional dels reclusos i exreclusos segueix la de les dues anteriors, ja que guarda una gran relació tant amb l'educació afectivo-sexual com amb el treball de l'autoestima.

En el primer cas, ja hem assenyalat l'embrutiment de la sexualitat i les relacions sexuals per part dels reclusos com a conseqüència del seu internament a la presó, i com s'ha de treballar la sexualitat des de l'afectivitat i el desenvolupament integral de la persona, que inclou per descomptat l'aspecte emocional.

En el segon cas, en treballar l'autoestima amb els reclusos i exreclusos s'està tocant també l'aspecte emocional de la persona, dins de la psicologia del propi individu. En aquest sentit, les mancances emocionals que poden provocar-se com a conseqüència de l'ingrés a la presó poden afectar negativament l'autoestima de la persona, fet pel qual és necessari treballar tots dos aspectes de manera global.



La baixa autoestima pot suposar una manca de reconeixement al valor de la pròpia vida i la dignitat personal

D'altra banda, com ja hem assenyalat a l'inici de l'article, l'entrada d'una persona a la presó suposa un gran esforç personal per poder-se adaptar adequadament a aquesta institució total, definida com un entorn fix, inamovible i amb referències pròpies. Aquest ingrés genera en els reclusos distorsions afectives, emocionals, cognitives i perceptives (Clemente, 1997).

És molt comú que el reclus, en abandonar la institució penitenciària, presenti determinades mancances emocionals derivades de la seva privació de llibertat i, per tant, de la ruptura (almenys parcial) de les seves xarxes socials i familiars.

D'altra banda, el període d'internament obliga (en molts casos) a assumir i projectar una imatge dura i freda de la persona que, d'alguna manera, li permet autoprotegir-se i posicionar-se dins de la presó en funció del sistema de rols i estatus que s'hi generen. En aquest sentit són interessants les reflexions de Valverde (1991: 60-61), el qual a partir de les seves investigacions conclou que "com que la institució penitenciària és una estructura poderosa enfront de la qual el reclus es vivencia a si mateix com a feble, per mantenir uns mínims nivells d'autoestima, es veu obligat a autoafirmar-se enfront d'aquest entorn hostil. Ateses les característiques de la presó i l'evolució de la seva "aventura biogràfica", sovint adoptarà una autoafirmació agressiva, tot desenvolupant una forta hostilitat cap a tot el que tingui alguna vinculació amb la institució".

Per això, subratllem la importància del treball de l'equip de terapeutes d'aquest tipus de centres sobre els reclusos i exreclusos a nivell individual i grupal, incidint en la construcció d'una sòlida educació i maduresa emocional, fonamental en la seva readaptació a l'entorn social.

Col·laboració i participació en les tasques domèstiques

Destaquem, en aquest últim aspecte, la col·laboració i participació dels residents dels centres i cases d'acollida en les tasques domèstiques, que constitueix una de les normes bàsiques d'accés que tenen aquestes institucions.

És important incidir-hi quan treballem amb aquestes persones, ja que també suposa un procés d'aprenentatge i reeducació social, alhora que augmenta la seva percepció de col·laboració i el seu estatus d'igualtat respecte a la resta de persones amb què conviuen en els centres i cases d'acollida.

Aquesta participació en les tasques domèstiques suposa a la pràctica l'establiment d'uns torns de neteja, ajudar en els àpats i la resta de tasques pròpies de la cuina, pintar, arreglar desperfectes domèstics, etc.

Creiem que cal treballar bé aquest aspecte, dialogant amb ells i mostrant-los la necessària implicació per part seva en aquestes tasques com a expressió

de la coresponsabilitat i la convivència comuna. Com hem dit, encara que sigui quelcom molt bàsic, aquest aspecte pot tenir una clara funció d'integració social i de reeducació, pel fet de sentir-se participants del projecte comunitari de convivència del centre o casa d'acollida i en situació d'igualtat de condicions respecte a la resta de persones, fet que incideix en la seva inclusió social.

Conclusions

L'objectiu del present article és ressaltar la importància i la necessitat que existeixin espais que facin de pont entre la institució penitenciària i l'entorn social per a les persones que abandonen la institució penitenciària, amb la finalitat de la seva favorable reinserció social. Partint d'aquesta premissa i, a partir de la nostra experiència en un centre creat per a treballar en aquesta línia, plantejem els principals aspectes que cal abordar –i que de fet ja s'aborden en molts casos– en aquests espais. Així, considerem que posant-hi l'accent es pot aconseguir que la ruptura social que pateix la persona en el seu internament no suposi un handicap en la tornada al seu entorn social.

Des de la nostra experiència defensem totes aquelles iniciatives que, complint el Reglament Penitenciari vigent (RD 190/1996), orienten les penes privatives de llibertat cap a la reeducació i reinserció social.

Una altra qüestió és si, a la pràctica, la presó efectivament reeduca i reinsereix la persona que hi ingressa per haver comès algun delictes del tipus o forma que sigui. Si bé és cert que no forma part del propòsit d'aquest article entrar a debatre en profunditat aquesta qüestió –i que hi ha un profund debat teòric referent a això abanderat per diversos autors amb posicions contraposades–, és un fet que si la reeducació i la reinserció social dels presos fos completa i plenament reeixida no tindria cabuda suggerir la necessitat d'aquests espais que facin de pont entre la institució penitenciària i l'entorn social, i que serveixin per acollir i ajudar l'exreclus en la seva plena reintegració a la societat.

Però la realitat ens marca unes necessitats concretes de les persones que surten de presó per compliment de condemna. Necessitats que van des d'allò social fins a allò material, passant lògicament per allò personal. Aquestes necessitats es concreten en aspectes tan específics i al mateix temps essencials com oferir un sostre i manutenció, potenciar les seves capacitats relacionals i –en definitiva– la seva reintegració social, ajudar a actualitzar el currículum i la preparació de la persona a nivell psicològic per a la seva tornada al mercat de treball, estrènyer els vincles socials i afectius, i oferir una orientació sociolaboral adequada, per citar-ne només alguns exemples. La gran majoria fa anys que es duen a terme en els diferents centres i cases d'acollida per



La realitat ens marca unes necessitats que van des d'allò social fins a allò material, passant per allò personal

a exreclusos existents a Espanya, per la qual cosa ressaltem en el present article la seva enorme rellevància, així com donem suport i reconeixem la important tasca desenvolupada per aquestes institucions en benefici de les persones que han passat per la presó i es troben ja en situació de llibertat, amb enormes beneficis per a elles.

En definitiva, creiem que els diferents centres i cases d'acollida d'iniciativa privada suposen un pilar fonamental per contrarestar les mancances que, a diversos nivells, es produeixen en la institució penitenciària i que poden obstaculitzar la vida en societat de l'exreclús. Els CIS són una alternativa que aposta per la reinserció social dels reclusos facilitant-los eines per a la participació plena de l'intern en la vida familiar, social i laboral. Però la limitació d'aquests centres rau –segons la nostra opinió– en el fet que estan destinats al compliment de penes privatives de llibertat en règim obert i de les penes d'arrest de cap de setmana, per la qual cosa en queden fora els reclusos que obtenen la llibertat plena. Creiem que un altre dels inconvenients que tenen per a la resocialització té a veure amb les instal·lacions pròpies dels centres, que són similars a les institucions penitenciàries (distribució per cel·les). Tot i això, considerem que compleixen una funció social imprescindible.

Paral·lelament, un altre problema de la reinserció social treballada en les institucions penitenciàries és el de la superpoblació de les presons a Espanya. Aquest és un problema real que dificulta la resocialització, ja que probablement aquesta seria més eficaç i de més qualitat amb un nombre molt més reduït d'interns, i més ajustat a la capacitat de cada centre penitenciari. En aquest sentit, Espanya presenta una taxa de 161 presos per cada 100.000 habitants, molt per sobre de la mitjana europea, que és de 136,8 (Becerra, 2012: 385).

Per tot això, estímem que és fonamental –socialment parlant– que hi hagi altres espais que, sent més acords a la realitat social, treballen en la sociabilitat de l'individu. No neguem, per descomptat, l'eficàcia i la força resocialitzadora de les institucions penitenciàries, així com del mateix sistema penal espanyol, però els espais als quals ens referim completen d'alguna manera el treball de reeducació i resocialització posat en marxa per les institucions penitenciàries, tot ampliant els límits que tenen, a causa de factors tant externs com interns a les pròpies presons.

En aquest sentit, en les pàgines anteriors hem exposat la nostra experiència en un d'aquests centres d'iniciativa privada, dels diversos que hi ha a Espanya i que treballen amb l'objectiu de culminar el procés de resocialització i de reinserció social de les persones que han passat per la presó i que han acomplert ja condemna íntegrament –a banda de les persones que surten de permís i encara tenen una part de la pena per complir, amb les quals es treballa en una altra direcció–, treballant per tant en un entorn social real, fora del context de les institucions penitenciàries. Per això, considerem que seria fonamental l'existència de més iniciatives com aquesta i la importància

d'ajudes econòmiques i subvencions estatals per al seu exercici/tasca en millors condicions d'èxit, eficiència i durabilitat.

Enrique García Jiménez
 Doctor en el Departament de Pedagogia
 Àrea de Teoria i Història de l'Educació
 Universitat de Jaén
 enriquegj@eulainmaculada

Rocío Lorente García
 Professora ajudant
 Universitat de Jaén
 rlorente@ujaen.es



Bibliografia

- Añez, M.A. et al.** (2008). “Asistencia laboral penitenciaria y post-penitenciaria una propuesta a la reintegración social del recluso”. *Capítulo Criminológico*, 36 (4), 51-88.
- Becerra, J.** (2012). “Las prisiones españolas vistas desde Europa. Un análisis comparado”. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3a Època, 7, 381-406.
- Benyacar, M.** (2006). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Clemente, M.** (1997). “Los efectos psicológicos y psicosociales del encarcelamiento”. En M. Clemente; J. Núñez (Coords.). *Psicología Jurídica Penitenciaria II*. Madrid, Colección: Retos Jurídicos en la Ciencias Sociales. Fundación universidad-empresa, 383-407.
- Coopersmith, S. A.** (1959). “A Method for Determining Types of Self Esteem”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.
- Del Pozo, F. J.; Añaños-Bedriñana, F. T.; García-Vita, M. M.** (2013). “El tercer sector y las entidades no penitenciarias en los procesos de reinserción: el tratamiento penitenciario desde las mujeres reclusas y el personal profesional”. En S. Torío; O. García-Pérez; J. V. Peña; C. M. Fernández (Coords). *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universitat de Oviedo, 428-435.
- Marcuello-Servós, C.; García-Martínez, J.** (2011). “La cárcel como espacio de de-socialización ciudadana: ¿fracaso del sistema penitenciario español?”. *Portularia*, XI (1), 49-60.
- Mathiesen, T.** (2003). *Juicio a la Prisión. Una evaluación Crítica*. (Traducido por M. Coriolano y A. Zamuner). Buenos Aires: Ediar, S.A.
- Ministeri de Justícia i Interior** (1996). *Reglament Penitenciari* (BOE, núm. 40, de 15 de febrer).

Ministeri de l'Interior (2013). *Portal web de la Secretaria General d'Institucions Penitenciàries*. Recuperat de: <http://www.institucionpenitenciaria.es/>

Ordre INT/3191/2008, de 4 de novembre, de *Creació del Consell Social Penitenciari i dels Consells Socials Penitenciaris Locals*, (BOE núm. 270 de 8 de novembre de 2008). Recuperat de: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/descargas/Creacion_del_consejo_social_penitenciario.pdf

Ordoñez, L. (2006). "Mujeres encarceladas: proceso de encarcelamiento en la penitenciaría femenina de Brasilia". *Universitas Humanistica*, 61, 183-199.

Pérez, E.; Redondo, S. (1991). "Efectos psicológicos de la estancia en prisión". *Papeles del Psicólogo*, 48.

Prolibertas (2013). *Casa de acogida "Juan Gil" de Antequera*. Recuperat de: <http://www.prolibertas.org/quehacemos/programasaccionsocial/juangilantequera/gilantequera.htm>

Prolibertas (2015). *Memoria 2015. Fundación Prolibertas. ONG para la Acción Social y el Desarrollo*. Recuperat de: <http://www.prolibertas.org/noticias/imagenes/2015-MEMORIA-FINAL-PROLIBERTAS.pdf>

Segovia, J. L. (2011). "La cárcel del siglo XXI. Desmontando mitos y recreando alternativas". *Crítica*, 973, 14-18.

Valverde, J. (2011). "Algunas consecuencias de la cárcel". *Crítica*, 973, 20-24.

Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Editorial Popular.

L'atenció socioeducativa dels menors estrangers no acompanyats. Una mirada vers les expectatives i les necessitats

Marc Cónsola

Recepció: juliol 2016 / Acceptació: novembre 2016

Resum

L'aparició del fenomen dels MENA s'evidencia a Espanya a mitjan anys noranta. És en aquest moment que, coincidint amb l'augment de casos, s'inicia l'estudi al respecte. Tot i l'impacte del procés migratori, hi ha una manca d'investigacions sobre la intervenció socioeducativa en relació a l'abordatge de les necessitats detectades, en comparativa amb altres països acollidors. En aquest article coneixerem l'estat de la literatura científica vers les expectatives i les necessitats detectades dels menors en la seva arribada, i l'impacte de les institucions socioeducatives sobre aquestes necessitats. En paral·lel veurem l'estat de la qüestió en altres països amb una situació semblant.

Paraules clau

Menors estrangers no acompanyats, Intervenció socioeducativa, Protecció a la infància, Joves immigrants, Integració

La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades

The Socio-educational Care of Unaccompanied Foreign Minors. A look at expectations and needs

La aparición del fenómeno de los MENA se evidencia en España a mediados de los años noventa. Es en este momento que, coincidiendo con el aumento de casos, se inicia el estudio al respecto. A pesar del impacto del proceso migratorio, hay una falta de investigaciones sobre la intervención socioeducativa en relación al abordaje de las necesidades detectadas, en comparativa con otros países acogedores. En este artículo conoceremos el estado de la literatura científica hacia las expectativas y las necesidades detectadas de los menores en su llegada, y el impacto de las instituciones socioeducativas sobre estas necesidades. En paralelo veremos el estado de la cuestión en otros países con una situación parecida.

Unaccompanied foreign minors first became prominent as a phenomenon in Spain in the mid-1990s, and it was at this time, coinciding with the increase in the number of cases, that their situation began to be studied. Despite the impact of the migration process, there is a lack of research into socio-educational intervention in relation to the engagement with perceived needs in Spain as compared with other migrant-receiving countries. This article offers a survey of the scientific literature regarding the expectations and perceived needs of these minors at the time of their arrival, and the impact of socio-educational institutions on these needs. In parallel, the authors review the situation in other countries receiving similar numbers of unaccompanied foreign minors.

Palabras clave

Menores extranjeros no acompañados, Intervención socioeducativa, Protección a la infancia, Jóvenes inmigrantes, Integración

Keywords

Unaccompanied foreign minors, Socio-educational intervention, Child protection, Young migrants, Integration

Com citar aquest article:

Cónsola Párraga, Marc (2016). "L'atenció socioeducativa dels menors estrangers no acompanyats. Una mirada vers les expectatives i les necessitats". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 43-58



Metodologia

La metodologia utilitzada per a la realització del treball ha estat la revisió de fonts bibliogràfiques a través de bases de dades. Les bases que s'han utilitzat han estat les inserides en el Trobador+ i la recerca en el Google Acadèmic. S'han dut a terme diverses recerques amb diferents paraules clau: menors no acompanyats, intervenció socioeducativa, immigrants, integració i xarxes socioeducatives. Les recerques han donat resultats molt nombrosos, fet pel qual ha estat necessària la filtració amb la conjunció de variables booleanes. Les paraules clau que han donat informació més concisa han estat: “menors no acompanyats” i “intervenció socioeducativa”. Després de fer aquest filtratge més acurat s'ha procedit a la lectura dels títols, resums i conclusions dels articles, escollint els més adients segons els criteris establerts: vigència (entre 5 i 10 anys) a excepció d'algun article rellevant en la matèria, adequació i rigor científic en la informació. En aquest procés final s'han escollit un total de 34 articles, dels quals se n'han referenciat 27.

Estat de la qüestió, la representació dels menors en el procés migratori

La definició de menors estrangers no acompanyats es comparteix pels diferents autors que estudien el fenomen. Tot i que poden variar les fonts, la definició d'UNICEF (2009) engloba els conceptes i les atribucions que s'han atorgat a aquest col·lectiu quan els descriu com a menors de divuit anys, estrangers, que es troben sense acompanyament d'un adult de referència responsable i en una situació de desprotecció.

Tot i que són diverses les sigles amb què es poden anomenar, en aquest article farem servir la de MENA (menor estranger no acompanyat), tenint en compte l'atribució de menor connotació negativa, segons Fuentes (2014). Altres investigacions també fan referència a MMNA (menors migrants no acompanyats).

Hi ha constància de l'arribada dels anomenats MENA des de l'any 1993 a Espanya, fenomen iniciat uns anys abans a Europa, i en concret a Dinamarca l'any 1986 (Quiroga, 2009). El fenomen ha anat en augment fins a l'any 2009, any en què es constaten les xifres més altes de menors arribats. A partir d'aleshores la progressió ha anat en descens, a causa de la crisi econòmica, entre d'altres factors (Bravo i Santos, 2016).

És difícil quantificar els menors residents al territori, però hi ha consens a l'hora d'assenyalar que Espanya és el país que més menors acull (Setién i Berganza, 2006). Aquest factor es relaciona directament amb la seva proxi-

mitat amb el Marroc (Setién i Barceló, 2008). A nivell autonòmic, Catalunya, la Comunitat de Madrid, la Comunitat Valenciana i el País Basc són les comunitats que més menors reben i acullen (Quiroga i Soria, 2010). La situació a Europa es distribueix de manera desigual per diversos factors: distàncies, idealització dels llocs de destí, entre d'altres. Al 2001 Espanya i Itàlia eren els països amb més menors registrats, sumant un 69% del total de MENA entre els països europeus participants al projecte CON RED¹. Entre els països amb major representativitat estaven Itàlia, Espanya, Regne Unit, Holanda, Irlanda, Àustria, França, Suïssa i Bèlgica (Quiroga, Alonso i Armengol, 2004).



La identificació del perfil dels menors no acompanyats

Cal ser conscient de la diversitat del fenomen i la dificultat per establir caràcters que englobin el col·lectiu. Per començar s'ha de distingir entre els menors que s'identificaran i els que passaran al marge de qualsevol registre oficial. Alguns autors com Uria (2010) posen la distinció d'invisibles als segons, que per diferents motius, tant personals com per impediments externs a ells, no passaran pels recorreguts oficials. En aquest perfil trobem tres categories: menors vivint al carrer, mal acompanyats per família extensa o xarxa social i treballadors/es del sexe.

Segons l'estudi de Bravo i Santos (2016), els menors que vénen sols representen un 57,5% i els que ho fan acompanyats per un igual representen un 32,5%. El 53,8% afirma no conèixer ningú al país d'acollida que els pugui ajudar. La procedència dels menors és diversa, però Marroc és el país d'on provenen la majoria d'estrangers no acompanyats (Bueno i Mestre, 2006; Gallego *et al.* 2006; Quiroga, 2009; Borrás, 2014). Bueno i Mestre (2006) en fan una perfilació més acurada:

“Menor mayoritariamente originario de Marruecos (80%) [...] con una presencia muy inferior de menores provenientes de países del Este europeo. De entre 15 y 18 años, varón, [...] y con una situación de partida determinada por la precariedad económica y la falta de expectativas laborales en su país de origen” (p. 161).

En relació al sexe es constata que és majoritàriament un col·lectiu masculí, les poques menors que s'identifiquen són d'origen Romanès, del Marroc i de l'Àfrica Subsahariana. Tanmateix les investigacions de Quiroga (2009) i Torrado (2012), entre d'altres, coincideixen que aquests perfils s'han de mirar des d'una altra perspectiva, ja que mostren uns patrons migratoris diferents als del sexe masculí. Les migracions femenines s'han invisibilitzat i quan s'han tractat s'ha fet des de les posicions de dependència, com a do-

S'ha de distingir entre els menors que s'identificaran i els que passaran al marge de qualsevol registre oficial

nes i/o filles dels immigrants (Quiroga i Soria, 2010). Entre les menors de sexe femení s'ha identificat un fenomen molt concret. Les "Petite bonnes": petites criades, referint-se a la menor utilitzada per tasques domèstiques i possibilitat d'abús sexual a canvi de manutenció. Fenomen documentat més a França que a Espanya (Quiroga i Soria 2010). En molts casos les menors són provinents de xarxes de tràfic de persones i tenen deutes i lligams amb aquestes xarxes, la qual cosa dificulta la seva integració al lloc de destí (Trujillo 2010). Segons Quiroga i Soria (2010) aquesta és una realitat en augment a Catalunya.

Des de l'inici del fenomen migratori s'ha anat observant un canvi en el perfil dels menors que arriben. Al principi la majoria eren marroquins, però cada vegada hi ha més procedents de l'Àfrica subsahariana i de l'Europa de l'Est (Ochoa, Antón, Rodríguez i Atabi, 2009). No només ha canviat en aquest sentit. Segons Setién i Barceló (2008) aquests joves han passat de ser gairebé adults amb objectius clars d'inserir-se al món laboral per millorar les condicions de vida i donar suport familiar, a joves amb edats més petites i sense un projecte definit. Altres autors defugen de l'homogeneïtzació del perfil dels MENA, les seves motivacions i expectatives i les seves realitats socio-familiars: "*podemos presentar al MENA como un individuo independiente con unas vivencias de viaje únicas y propias, con unos motivos de migración particulares y una situación familiar y social concreta*" (Fuentes, 2014, p. 107). Tanmateix a nivell internacional, Bravo i Santos (2016) descriuen la realitat d'un perfil molt homogeni de MENA.

Aquests menors tenen una manca total del suport familiar i referents adults amb els quals treballar per millorar les condicions

És important poder diferenciar aquests menors d'altres menors en risc social. L'element identificador més destacable és que aquests menors tenen una manca total del suport familiar i referents adults amb els quals treballar per millorar les condicions (González, 2010).

Un cop al lloc de destí es descriu una gran mobilitat dels menors, relacionada amb la facilitat per regularitzar els seus papers i amb les oportunitats laborals en un territori o en un altre (Fernández, 2010).

Motivacions i expectatives de cara al procés migratori

Els menors estrangers no acompanyants fan el viatge amb altes expectatives de millora de les seves condicions de vida, però s'identifiquen diferències entre les expectatives d'arribada. Alguns menors són coneixedors dels recursos que trobaran al lloc de destí, i d'altres en canvi estan desinformats i realitzen el viatge amb només l'imaginari de les millors condicions del destí (Gimeno, 2013a). En ocasions és la pròpia família qui dona suport i recolza el menor a fer el viatge (Borrás, 2014). En tots els estudis s'evidencia que la motivació principal és el factor econòmic (Markez i Pastor, 2010; Torrado,

2015; Bravo i Santos, 2016). Aprofundint una mica més en les motivacions del procés migratori trobem la classificació de Quiroga (2009), on distingeix entre motivacions econòmiques, millorar les condicions socials, raons polítiques, fugida de situacions familiars conflictives i, per últim, viure alguna experiència d'aventura fruit de l'edat d'adolescència. En aquesta classificació i atenent a la perspectiva de gènere, en alguns casos la fugida de situacions difícils, matrimonis concertats i no desitjats, maltractes, entre d'altres, són causes de les migracions de les menors no acompanyades (Torrado, 2012). Tanmateix el mateix autor descriu un consens entre el gènere en les finalitats un cop arribats a lloc de destí. Igual que la resta, es busca la regularització dels papers, suport a la família d'origen i autonomia en la vida diària.

Segons Gallego *et al.* (2006) i Fernández (2010), moltes vegades les expectatives són fruit d'una realitat inventada pels mitjans de comunicació, i en ocasions una realitat explicada pels residents que tornen i expliquen unes vivències no del tot realistes de la vida que porten a Espanya.

Markez i Pastor (2010) fonamenten que els agents socials que intervenen amb els menors expressen que hi ha hagut un canvi en el perfil i motivacions d'aquests vers el procés migratori. Els primers MENA, en arribar al territori, mostraven situacions molt perjudicades i deficitàries, per tant el seu acte era gairebé inevitable. Però s'ha produït un gir, cada vegada més viatgen menors que han percebut una possible millora a través dels mitjans de comunicació i fan el viatge amb aquesta perspectiva, menors no tan necessitats econòmicament com els inicials.



Hi ha hagut un canvi en el perfil i motivacions d'aquests vers el procés migratori

La disposició social i legal al tracte en l'arribada

En principi una vegada els menors arriben al territori es valora la seva condició de menor i de no acompanyat, per tant són considerats pels serveis de protecció al menor, i ingressats en centres d'acollida (Borrás, 2014). Malauradament les investigacions mostren que hi ha un conflicte latent entre la legislació i la pràctica. La identitat d'estranger prioritza sobre la de menor d'edat, creant una paradoxa entre la seva protecció i la intenció d'expulsió (Gallego *et al.*, 2006; Torrado, 2012). En aquest sentit s'interposa una dicotomia en la mirada a aquests menors des de la societat Espanyola i Europea, i és la manera en què s'etiqueten els menors (Jiménez i Izquierdo, 2013; Bellatár, 2014). Tot i que hauria de prioritzar l'interès superior del menor, com esmenta la Convenció internacional sobre els drets del menor. En termes legals, Espanya és un estat de benestar i procura pel benestar de tots, també pels de fora. A nivell europeu trobem la carta social europea amb un paper important en la protecció a les persones que es troben en un territori.

Els MENA són considerats com a problemes

La percepció que hi ha entre els diferents països europeus que reben menors en condicions semblants s'identifica per compartir l'enfocament, tot i les diferències. A partir del projecte CON RED (Quiroga, Alonso i Armengol, 2004) veiem com a Dinamarca el debat en relació a la problemàtica és quasi inexistent, hi ha polítiques d'integració per als immigrants, però la realitat demostra que només s'han creat guetos, que poc han participat de la comunitat danesa. A Suïssa es denota una mirada hostil als sol·licitants d'asil. Tot i l'existència d'un 21% d'immigració, les lleis són restrictives en aquest àmbit, en conseqüència els MENA es veuen perjudicats. Bèlgica, en canvi, distingeix entre el veritable refugiat per raons polítiques i el refugiat econòmic, al qual sembla atribuir una motivació menor. Els MENA són considerats com a problemes i són prioritats política, però les mesures són la prioritat per al retorn al país, evitant "l'efecte trucada" i que en vinguin més. Per últim, Portugal, atesa la poca aflluència de MENA, no determina una percepció estable respecte al fenomen. Com a conclusió s'observa una percepció general de prejudicis, poca distinció entre el fenomen migratori dels adults i el dels menors no acompanyats, poca sensibilització cap als menors i una adjudicació a la població migrant de les dificultats socials.

La detecció de necessitats en els menors

Valorant la dificultat dels processos migratoris en general, la manca d'acompanyament d'adults de referència positius i la manca de suport familiar i comunitari, es pot predir l'aparició de diferents necessitats en el moment d'arribada i en el transcurs de la seva situació de MENA. A l'hora de classificar les necessitats i les dificultats detectades en aquests menors una vegada arriben al territori d'origen, podríem diferenciar-les en dos grans grups: les necessitats de subsistència bàsica i les necessitats socioeducatives. Els estudis coincideixen que cal fer una aproximació personal als menors per poder avaluar les seves necessitats i expectatives, i proposar un pla d'intervenció, evitant intervencions generalitzades en tots els casos i potser inadequades (Trujillo, 2010; Fuentes, 2014).

En molt casos es coincideix en quines són les necessitats bàsiques a cobrir inicialment: l'alimentació, l'habitatge i la vestimenta en el moment d'arribada (Gallego *et al.*, 2006). Aquestes necessitats queden cobertes quan els MENA accedeixen als centres de menors. Tanmateix les necessitats van més enllà d'aquestes principals.

En relació a les necessitats socioeducatives, les investigacions mostren diferents dificultats a tenir en compte. La manca d'escolarització, la dificultat d'integració als programes educatius, el desconeixement lingüístic, la baixa qualificació professional i els problemes emocionals, són obstacles en el procés d'aquests menors (Bueno i Mestre, 2006; Setién i Barceló, 2008). El fet que fora dels centres de menors hi hagi poca oferta d'activitats relacionades

amb la seva perspectiva de futur laboral i/o social pot generar altres problemàtiques. Per tant també es destacaria la necessitat de dur a terme un procés acadèmic estable i possibilitats d'accedir al món laboral. Markez i Pastor (2010) creuen que aquesta dificultat per participar en la dinàmica habitual de la comunitat pot tenir com a conseqüència que es duguin a terme activitats relacionades amb el consum de tòxics al carrer, amb influències d'altres menors en situacions similars i amb la finalitat de gestionar algunes emocions negatives (angoixa i por) sorgides de la realitat de vida, però també com a divertiment i element propi d'integració a la població, tot i que algunes pràctiques ja s'esdevenien en el país d'origen. "*Extasiados con el disolvente o el hachís, los jóvenes logran escapar, aunque sea de forma momentánea, a unas circunstancias de extrema dureza para la edad que tienen*" (Markez i Pastor, 2010, p. 78). González (2010) afegeix al consum de substàncies estupefaents un comportament delictiu, amb la finalitat d'obtenir recursos. Atesa la situació conjuntural dels menors i la falta d'acompanyament, s'observa la manca en la creació de vincles amb adults referents i amb la comunitat resident.

A nivell internacional es constata que les dificultats emocionals són una necessitat compartida pels menors que passen per processos similars. "*El 93% de los adolescentes entrevistados expresaron malestar psicológico*" (Bravo i Santos, 2016, p. 6). En territori espanyol, Ochoa *et al.* (2009) conclou en el seu estudi a Guipúscoa altes puntuacions de depressió (75%), baixa autoestima (67%), alexitímia² (70%), entre altres sentiments de culpabilització i por.

Eines i recursos destinats als MENA

En els inicis del fenomen migratori, els primers centres que van acollir els menors no acompanyats van ser centres per a menors ja existents al territori, però l'acollida no va donar resultats positius i es va valorar disposar de centres específics per a aquests menors (González, 2010). A partir de l'augment de l'arribada de menors no acompanyats d'una manera més intensificada, es van desbordar els recursos per donar-hi resposta. En general s'ha optat per l'ús dels centres d'acollida com a pràctica exclusiva, ja que l'acolliment familiar encara no és una mesura consolidada (Bravo i Santos, 2016).

Actualment a Espanya hi ha una falta de consens a l'hora de decidir quin recurs establir amb aquest col·lectiu. En relació als recursos en trobem de tres tipus que s'ofereixen segons el territori (Bravo i Santos, 2016):

- Centres de recursos específics per a MENA.
- Integració dels MENA en recursos ja existents, però amb projecte educatiu diferenciat per al col·lectiu nouvingut.
- La conjunció dels dos models anteriors: recursos específics per a MENA i integració dels menors en recursos ja existents.



Es destacaria la necessitat de dur a terme un procés acadèmic estable i possibilitats d'accedir al món laboral

Malauradament els centres estan patint una massificació de menors, element que impedeix portar a terme el seguiment personalitzat del menor, tot i els esforços de molts educadors (Markez i Pastor, 2010). Aspectes relacionats amb les condicions de treball d'aquests centres, vinculats amb les dificultats de la pràctica educativa i el desgast amb el treball diari amb els adolescents en aquestes circumstàncies, han conduït a dificultats per gestionar els recursos, i fins i tot al tancament d'alguns centres (Setién i Berganza, 2006; Setién i Barceló, 2008). Borrás (2014) descriu la necessitat de la formació als professionals que treballen amb aquests menors, atesa la novetat de la situació i la poca especialització dels agents educatius.

Segons el projecte CON RED de Quiroga *et al.* (2004), la majoria de països europeus que han rebut aquest col·lectiu ha passat per un procediment similar en relació als recursos desplegats per als menors. Han passat d'oferir, inicialment, recursos existents al territori per als menors autòctons, a crear centres específics per a l'atenció als menors estrangers no acompanyats. El procediment que han seguit també ha estat molt semblant. En la primera fase, es troba la primera acollida on es valora la situació i es fa el diagnòstic del menor, després passa per una acollida temporal i, finalment, arriba al recurs definitiu, on estarà fins a la majoria d'edat.

Una de les mancances d'aquests centres és que entre els plantejaments educatius i les activitats hi ha una falta de vinculació amb alguns dels objectius i necessitats dels menors. A partir de l'estudi empíric de Rojas (2010) sobre un centre ocupacional a les Canàries, es pot veure que alguns MENA que passaven els 16 anys tenien dificultats per accedir a l'educació obligatòria. La solució seria la creació de centres ocupacionals on treballar habilitats laborals, promoció integral de la persona i "capacitar per adquirir pautes conductuals de treball i coneixements bàsics per afrontar amb èxit el seu desenvolupament personal, social i laboral" (p. 13). Aquest recurs dona resposta a la necessitat educativa dels menors de 16 a 18 anys. Tanmateix aquestes escoles ocupacionals no han estat capaces de solucionar la necessitat d'inserció laboral a causa de l'obstacle de la regularització dels papers.

En termes generals hi ha una reticència a barrejar aquests MENA amb els autòctons per no crear alarma social (Setién i Berganza, 2006). Aquest fet pot ser un dels factors que faci que la guetització es continuï reproduint, així com la manca d'integració i de coneixement de la societat d'aquest col·lectiu.

L'atenció socioeducativa amb els menors

Inicialment s'ha de tenir en compte el menor per a plantejar la intervenció. Aquesta premissa evitarà que el menor estigui en desacord amb el seu pla d'intervenció i, per tant, facilitarà que també s'esforci per assolir els objectius (Trujillo 2010).

Gallego *et al.* (2006) defineix tres fases des del treball social: l'apropament al menor, la creació dels vincles i la mostra dels recursos existents i, finalment, la derivació, si el menor l'accepta, per a satisfer les seves necessitats. Un aspecte rellevant és el que s'extreu de la investigació de Setién i Berganza (2006) quant a la necessitat de distanciar-se de la infantilització que els models de protecció poden crear, i fomentar la participació i l'autonomia dels MENA en la comunitat.

Alguns autors recullen una classificació per descriure la intervenció que s'efectua sobre els menors no acompanyats (Setién i Berganza, 2006; Setién i Barceló, 2008), en la qual la intervenció serà marcada segons:

- L'especialització en les fases del procés dels menors: centres de primera acollida; centres d'acollida i llar definitiva.
- La diversitat dels equips educatius: en funció del sexe, procedència, idioma i perfil professional.
- La diversificació dels recursos: només centres residencials (un o diversos tipus), famílies d'acollida, etc.
- Els recursos per a la majoria d'edat: per finalitzar el procés d'autonomia, després de complir els 18 anys.

Segons l'especialització en les fases del procés, els menors poden passar pels tres centres, evidentment cada tipologia de centre realitzarà una intervenció diferenciada, essent, inicialment, de diagnòstic de la situació i finalitzant per un centre definitiu, en el qual es pot efectuar un pla de treball més estable i amb objectius a més llarg termini. La tipologia de centre, segons atengui menors només estrangers no acompanyats o centres mixtes, també influirà sobre els processos d'adaptació i d'integració en la comunitat. La diversificació dels recursos és un determinant del tipus d'intervenció que es realitzarà. Les investigacions demostren que els centres més petits i amb un context més semblant a la realitat familiar són més valorats pels infants (Belattar, 2014).

La diversitat de l'equip educatiu influeix en major importància en la intervenció amb els menors. L'especialitat, formació i coneixement de la realitat dels menors és un element important per poder crear vincles, per entendre les vivències dels menors i ésser referents amb confiança i autoritat (Setién i Berganza, 2006; Pérez, 2007; Quiroga, 2009; Del-Sol, 2011; Belattar, 2014). "En otras palabras, los educadores necesitamos de unas competencias interculturales para poder cumplir con nuestra labor socioeducativa cuando los sujetos con los que tratamos son menores migrantes" (Belattar, 2014, p. 37).

En relació a les possibles millores en la detecció i la intervenció social, les investigacions mostren que els centres mixtos faciliten la integració en la comunitat (Fernández i De la Osa, 2010). En relació a l'especificitat del centre caldria reduir l'estància en els centres d'acollida i reduir les places dels centres (Quiroga, 2009).



La diversificació dels recursos és un determinant del tipus d'intervenció que es realitzarà

Tot i que les famílies d'acollida es valoren com a necessàries per reproduir ambients familiars més propers als menors que els mateixos centres, no ha acabat de funcionar. La integració de menors en famílies és una opció que pot tenir resultats conflictius i que pot acabar amb el retorn al centre, a causa de les diferències culturals i educatives del nucli familiar (Trujillo, 2010). Tanmateix, segons el mateix autor, encara no s'ha apostat per les famílies d'acollida per a aquests menors, almenys no tant com amb els menors autòctons. El treball amb el vincle familiar, encara que sigui a distància, és positiu per als menors (Ochoa *et al.*, 2009). Es valora l'esforç de localitzar la família i intentar que es reuneixi amb el menor, sempre que no sigui perjudicial per a ell (Uría, 2010). Així ho recullen Fernández i De la Osa (2010) en el centre d'acollida Hortaleza de Madrid, on intenten fer aquest contacte amb la família i ho valoren positivament per al desenvolupament del menor: “La primera trucada telefònica és molt reveladora de la situació familiar que han deixat enrere. Els forts vincles entre ells es fan presents. És clar que per atendre'l no caldrà simular un model familiar de convivència. Tenen família” (p. 20).

A nivell internacional, tot i que existeix el recurs de les famílies d'acollida, és poc freqüent. A Irlanda es destina als usuaris més vulnerables, i a Dinamarca i Bèlgica es veu poc viable, sobretot per a adolescents (Quiroga, V., Alonso, A., i Armengol, C. (2004).

La integració en la comunitat és un element important per a la millora de la situació social dels menors. La relació amb els membres de la societat és imprescindible per trencar barreres i prejudicis i aconseguir l'accés a una xarxa social i a les ofertes de treball i formació. La creació de llars més normalitzades i integrades en la comunitat de veïns facilita la vivència i la integració d'aquests menors en la societat (Setién i Barceló, 2008). Els autors esmenten altres iniciatives d'èxit com les d'escolarització i participació en grups culturals i esportius, l'organització d'activitats de sensibilització social, col·laboracions amb comunitats d'origen semblant però amb altres resultats, etc. La visió de la societat vers la problemàtica és diferent. Hi ha una part que es focalitza en la protecció d'aquests menors desemparats i una altra que mira la problemàtica que creen a la societat, la inseguretat, etc. Aquesta divergència en la mirada ha condicionat els recursos i les intervencions que s'han desplegat vers el col·lectiu (González, 2010).

Els recursos per a la majoria d'edat són de gran importància per continuar el projecte educatiu i social que s'inicia amb els menors. La majoria d'edat és una fase que preocupa als menors, atesa la incertesa i la falta de programes en aquesta direcció, la manca de treball, la seva baixa qualificació, etc. (Borrás, 2014). Així ho mostra Rojas (2010), on exposa l'experiència d'un centre prelaboral a les Canàries, el qual no només aporta contingut en l'àmbit laboral, sinó que transmet continguts relacionats amb la inserció sociolaboral, accions de formació bàsica (llengües, matemàtiques, competències socials, etc.) amb uns resultats satisfactoris a l'hora d'orientar els menors, preparar-los per a la majoria d'edat i facilitar el possible accés a altres

recursos. Tanmateix, les polítiques que hi ha al voltant són determinants per a dur a terme aquestes pràctiques, ja que, per exemple, la integració laboral està condicionada a la possibilitat real de treballar i/o d'obtenir els papers de residència i treball (González, 2010).

Malauradament la no consecució de criteris comuns i la falta de coordinació entre institucions, així com la manca d'un criteri comú europeu en l'atenció als menors, provoca moviments migratoris d'un territori a l'altre en funció del que esperen obtenir, o si s'assabenten de possibles millores en una altra comunitat, encara que sigui un rumor (Setién i Barceló, 2008). La legislació espanyola i les bones pràctiques que regulen la situació dels menors no acompanyats han estat interpretades de manera diferent i lliure per les comunitats autònomes (Pérez, 2007). En comparació amb altres països que han rebut migracions semblants, Del-Sol (2011) descriu el cas espanyol com un funcionament tradicional, sense capacitat de nodrir-se d'altres experiències i bones pràctiques d'altres nacions amb major experiència amb col·lectius emigrants (Bèlgica, EUA, Canadà o Mèxic).



Convivència i xarxes de suport social

En relació al suport social que reben els menors, a l'hora de valorar les amistats, la percepció és diferent entre els professionals i els menors. Els primers afirmen que la majoria es relaciona només amb els de la mateixa procedència, mentre que els menors exposen, en una gran majoria, que tenien amics estrangers i nacionals (Bravo i Santos, 2016).

La figura de l'educador social com a referent educatiu dels menors queda tocada en tant que només un 37,5% afirma tenir bona o molt bona relació i el 52,5% expressa tenir una relació regular (Bravo i Santos, 2016). L'estudi de Markez i Pastor (2010) hi aprofundeix encara més, i a través dels menors descriu aquesta relació com a instrumental per aconseguir els fins desitjats. “*Los educadores en sentido amplio son vistos como el medio para conseguir un fin: ropa, comida, paga, papeles*” (p. 76).

En relació al concepte de comunitat que els immigrants no acompanyats viuen, es valora que poden seguir mantenint el vincle i la relació amb els amics i famílies del lloc d'origen gràcies a les noves tecnologies (Bueno i Mestre, 2006; Ochoa *et al.*, 2009), per tant aquesta xarxa creada en el lloc d'origen no queda tan debilitada. Les investigacions deixen veure que l'absència de referents adults familiars al territori no comporta la total soledat dels menors, tot i que poden entrar en dinàmiques d'interacció només amb compatriotes, que els donaran suport durant el procés d'acollida, Fernández (2010) descriu la manca de relació amb altres menors autòctons.

L'absència de referents adults familiars al territori no comporta la total soledat dels menors

La relació amb els membres de la societat és imprescindible per trencar barreres i prejudicis

En la creació de xarxes especialitzades d'acollida als MENA es fa una valoració general positiva en relació al treball específic, però en algunes ocasions, atès que alguns centres són dissenyats per a l'espera del menor mentre no es pren una decisió sobre el seu futur, estan mancats de projectes educatius transversals i per tant els adolescents s'avorreixen, no ho aprofiten i volen marxar. La valoració que fan els menors de l'estudi de Bravo i Santos (2016) sobre la satisfacció amb l'atenció rebuda és negativa. En canvi, es fa una valoració positiva d'aquests centres especialitzats o mixtes quan els permet relacionar-se amb altres menors de la mateixa cultura i amb projectes migratoris semblants. Aquest és un factor positiu per al possible recolzament informatiu i instrumental dels companys (Markez i Pastor, 2010; Bravo i Santos, 2016).

Conclusions i reptes en la intervenció educativa

No ha estat fins a l'arribada més massiva de menors que no s'ha iniciat la investigació. Tot i ser conscients de l'heterogeneïtat del col·lectiu i que hi ha una part important que queda exclosa de les vies de protecció, les investigacions coincideixen que una gran part són joves menors de sexe masculí procedents del Marroc (Bueno i Mestre, 2006). Tot i que el perfil està fent un canvi: està augmentant l'arribada dels menors d'origen subsaharià i de l'Europa de l'Est (Ochoa *et al.*, 2009).

La majoria d'estudis exposen que les principals motivacions de les migracions dels joves són de caire econòmic (Gallego *et al.*, 2006; Quiroga, 2009; Bravo i Santos, 2016). Entre d'altres, Quiroga (2009) distingeix les que sorgeixen per raons polítiques, fugida de conflictes i la necessitat d'aventura. S'ha de reflectir el col·lectiu minoritari de sexe femení, que en ocasions és víctima d'un tracte negligent i abusiu en la seva estada al país (Trujillo, 2010). En molts casos les expectatives dels menors no són reals, han estat manipulats per falses informacions de persones que han retornat i/o dels mitjans de comunicació (Gallego *et al.*, 2006; Fernández, 2010). En aquest sentit, les expectatives poden quedar frustrades una vegada arriben al lloc de destí. En canvi, alguns són conscients del sistema de protecció del país d'acollida i fan el viatge amb aquest coneixement per tal de ser atesos com a menors desprotegits. Tot i això alguns estudis demostren que no són la majoria, i que molts mostren incertesa pel que es trobarien en arribar (Gimeno, 2013b).

En la percepció social que hi ha hagut respecte al fenomen a Espanya i alguns països europeus, s'observa una visió general de poca distinció entre el fenomen migratori dels adults i el dels menors no acompanyats, poca sensibilització cap als menors i una culpabilització a la població migrant de les possibles dificultats socials (Quiroga *et al.*, 2004).

S'observa poca sensibilització cap als menors i una culpabilització a la població migrant de les possibles dificultats socials

En relació a les necessitats dels menors, les diferents investigacions al respecte denoten un desglossament en dos grups; necessitats de subsistència (habitatge, alimentació, roba, etc.), per les quals alguns menors havien marxat en la recerca de millors (Gallego *et al.*, 2006), i necessitats socioeducatives, en les quals seria desitjable un abordatge integral. Aquestes estan relacionades amb el malestar emocional de la situació, consum de tòxics, l'ús de la delinqüència, dificultat per relacionar-se i integrar-se en la comunitat, desconeixement del llenguatge, accés a la formació acadèmica i al món laboral (Bueno i Mestre, 2006; Setién i Barceló, 2008). A través de la investigació en un àmbit més internacional es constata que les dificultats emocionals són una necessitat compartida pels diferents territoris de la Unió Europea, i per tant transversal per als menors que passen per processos similars (Bravo i Santos, 2016).

Els recursos destinats als MENA es divideixen actualment en tres: els que treballen específicament amb ells, els que insereixen MENA en centres ja creats per a menors autòctons i els que barregen els dos estils. El desplegament dels diferents centres d'acollida cobreixen amb correcció les necessitats bàsiques i de subsistència (Markez i Pastor, 2010), però amb la resta de necessitats socioeducatives no hi ha tanta eficàcia, i els centres estan mancats de més possibilitats per treballar, condicionats per les circumstàncies: saturació, poca especialització dels professionals, poc apropament a la perspectiva del menor, entre d'altres (Rojas, 2010).

Partint de les necessitats dels menors i els recursos socioeducatius podem descriure aquelles dificultats i les possibles línies d'intervenció que es deriven de les investigacions, per tal de possibilitar la millora en les condicions de vida. Quan parlem de MENA cal tenir en compte la individualitat de la persona, establint un pla de treball diferenciat per al menor. Per tal de poder arribar a la totalitat del col·lectiu, cal cercar i definir estratègies per detectar aquells menors "invisibles" que fins al moment no s'estan tenint en compte (Uria, 2010).

Actualment hi ha una predilecció pels centres d'acollida i molt poca per a les famílies d'acollida (Bravo i Santos, 2016). El model de centre que facilita el benestar dels menors és aquell amb més similitud a un habitatge familiar, evitant grans centres aïllats de la comunitat, acompanyats d'un perfil d'usuari mixt, no únicament estrangers (Quiroga, 2009). Es valora l'estabilitat dels equips educatius, com la formació i l'apropament sociocultural als menors (Belattar, 2014). De cara al bon funcionament dels MENA, el nombre de recursos més òptim hauria de sumar quatre tipologies (Quiroga *et al.*, 2004): centres de menors, famílies d'acollida, adopcions i centres d'acompanyament a l'edat adulta. Actualment només predominen, amb gran diferència sobre la resta, els centres de menors. En la majoria d'edat s'evidencia una dificultat molt rellevant, no hi ha gairebé recursos específics, i tot i la seva existència els menors es veuen mancats de possibilitats, a causa de les dificultats per regularitzar els papers, la poca qualificació professional



i acadèmica que tenen, manca de recursos econòmics, falta de protecció com a menors, entre d'altres (Borrás, 2014). L'accés al món laboral és una dificultat que s'arrossega des de menors, ja que en molts casos no se'ls ha pogut introduir ateses les problemàtiques derivades de la regulació dels papers. Per això, aquest és un dels reptes que s'ha de prioritzar, per poder capacitar-los en coneixements i cultura que els permeti ser més autònoms en el futur.

En relació a la integració dels menors i la creació d'una xarxa social es valora la possibilitat de participar en recursos educatius, de formació, comunitats i associacions culturals i esportives i/o altres institucions socioculturals (Setién i Barceló, 2008). A l'hora de donar resposta al consum de tòxics, els problemes emocionals i els comportaments delictius, s'evidencia una manca de recursos socioeducatius i de salut adequats; per tant, és un objectiu necessari a l'hora d'acompanyar-los adequadament. La manca de referents adults és un handicap en el treball de socialització i, per tant, un repte per a la millora.

Per últim, en termes generals es detecta una manca de coordinació i de criteris conjunts entre les diferents comunitats autònomes, com la manca d'un criteri comú europeu en l'atenció als menors. Aquest fet augmenta la dificultat a l'hora que els projectes educatius no queden compartits, la qual cosa perjudica els processos ja iniciats i crea més inestabilitat i moviments dels MENA (Setién i Barceló, 2008; Trujillo, 2010; Jiménez i Izquierdo, 2013).

Marc Cónsola Párraga
Educador social i antropòleg
Màster en recerca en educació
mconsolap@hotmail.com

Bibliografia

- Belattar, A.** (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (7), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.3334>
- Borrás, B.** (2014). El papel de los centros de acogida en la vida de los menores inmigrantes no acompañados. (Treball fi de grau). Recuperat de <http://hdl.handle.net/11201/880>
- Bravo, A.; Santos-González, I.** (2016). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Bueno, J. R.; Mestre, F. J.** (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 155-170. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2006.14.10>

Del-Sol-Flórez, H. (2012). Una aproximación a la intervención educativa con menores migrantes no acompañados en España: paradojas de la inclusión social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17 (1), 137-153. Recuperat de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=748>

Fernández, B. (2010). Menores no acompañados: de la vulnerabilidad social a la invisibilidad institucional. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetako Aldizcaria (Revista de Servicios Sociales)*, (48), 145-153. Recuperat de <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Menores%20no%20acompanados.pdf>

Fernández, M.; De la Osa, H. (2010). Acolliment residencial. Xarxa de centres i MMNA (Menors Migrants no Acompanyats) a la comunitat de Madrid. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 135-149. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/208585/277791>

Fuentes, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Azarbe. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4812192>

Gallego, V.; Martínez, J. J.; Ortiz, A.; Pastor, M.; Pérez, I.; Valero, M. (2006). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1), 109-110. Recuperat de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/viewFile/358/352>

Gimeno, Ch. (2013a). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (9), 142-158. Recuperat de <http://www.revistareid.net/revista/n9/REID9art9.pdf>

Gimeno, Ch. (2013b). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria (Revista de servicios sociales)*, (53), 109-122. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4377514>

González, A. (2010). Evolución del papel de las entidades de acción social y del educador social en la atención de los Menores Migrantes no Acompañados. *Educación Social*, (45), 166-183. Recuperat de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=760853>

Jiménez, M.; Izquierdo, J. D. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría "menores marroquíes no acompañados": miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 26 (1), 193-202. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.41667

Marquez, I.; Pastor, F. (2010). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan*, (48), 71-85. Recuperat de <file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-MenoresExtranjerosNoAcompañadosMENAUnColectivoEspe-3419593.pdf>

Ochoa, I.; Antón, J.; Rodríguez, A.; Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 427-439. Recuperat de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/156>



Pérez, P. (2007). De Naufragos y navegantes: Los menores y jóvenes no acompañados. *Boletín Puntos de Vista, Juventud e Inmigración*, (10). Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2949939>

Quiroga, V.; Alonso, A.; Armengol, C. (2004). Proyecto CON RED. Rutas de pequeños sueños. *Menores migrantes no acompañados en Europa. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.*

Quiroga, V. (2009). Menores Migrantes no Acompañados: Nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (14), 8-14.

Quiroga, V.; Sòria, M. (2010). Els i les menors migrants no acompanyats/des: entre la indiferència i la invisibilitat. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 13-35. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/educaciosocial/article/viewArticle/208579/0>

Rojas, M. A. (2010). Escoles ocupacionals per a MENAS (Menors Estrangers no Acompanyats) a Canàries. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 91-109. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewArticle/208583/0>

Setién, M. L.; Barceló, F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de acogida. *e migrinter*, 2, 78-88.

Setién, M. L.; Berganza, I. (2006). Intervención social con menores inmigrantes no acompañados. Diversos modelos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (Zaragoza 2006), (1), 119-119. Recuperat de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=448246>

Torrado, E. (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, (10), 65-84. Recuperat de <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/171>

Trujillo, M. (2010). Acol·lida immediata a menors que migren sense referents familiars. Reflexions per a la pràctica professional. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 110-134. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/208584/277790>

UNICEF. (2009). Ni ilegals ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España. Informe 2009. Madrid.

Uría, A. M. (2010). Menors no acompanyats a Espanya. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 36-64. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/208580/277786>

1 CON RED: Comunitat virtual contra la violència exercida sobre els nens i adolescents immigrants sense xarxa de suport social. Iniciat l'any 2000 amb l'objectiu de descriure el fenomen migrant i les estratègies d'intervenció, conjuntament amb la participació de 7 països de la Unió Europea (Dinamarca, Bèlgica, França, Itàlia, Portugal, Suïssa i Espanya) i 2 dels països d'origen (Marroc i Algèria).

2 L'alexítimia és un trastorn neurològic que consisteix en la incapacitat d'identificar i expressar les pròpies emocions.

Mariona Graell
Kepa Artaraz

Educació i comunitat: una aproximació al partenariat educatiu

Recepció: juny 2016 / Acceptació: novembre 2016

Resum

Aquest article, mitjançant les ciències polítiques i la pedagogia i l'estudi de cas de dues organitzacions expertes, el Community University Partnership Programme de la Universitat de Brighton i l'Oficina d'ApS de la Universitat de Barcelona, mira de fer una aproximació de diferents conceptes implícits en el partenariat educatiu, apostant per una intervenció educativa i social activa en la nostra comunitat en pro del desenvolupament comunitari. Aspectes que ens donen pistes per a possibles vincles socioeducatius en el futur.

Paraules clau

Partenariat, Col·laboració, Desenvolupament comunitari, Responsabilitat social, Educació

Educación y comunidad: una aproximación al partenariat educativo

Este artículo, mediante las ciencias políticas y la pedagogía y el estudio de caso de dos organizaciones expertas, el Community University Partnership Programme de la Universidad de Brighton y la Oficina de ApS de la Universidad de Barcelona, mira de hacer una aproximación de distintos conceptos implícitos en el partenariat educativo, apostando por una intervención educativa y social activa en nuestra comunidad en pro del desarrollo comunitario. Aspectos que nos dan pistas para posibles vínculos socioeducativos en el futuro.

Palabras clave

Partenariado, Colaboración, Desarrollo comunitario, Responsabilidad social, Educación

Education and Community: an approach to the educational partnership

This article takes the political sciences and pedagogy and the case study of two expert organizations – the University of Brighton's Community University Partnership Programme and the ApS Office at the University of Barcelona – as the basis for examining a series of concepts implicit in the educational partnership, and setting out the case for active educational and social intervention in the community in the interests of community development – factors which provide clues for possible socio-educational links in the future.

Keywords

Partnership, Collaboration, Community Development, Social responsibility, Education

Com citar aquest article:

Graell, Mariona; Artaraz Kepa (2016). "Educació i comunitat: una aproximació al partenariat educatiu". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 59-73



▲ Introducció

En aquest document, mitjançant les aportacions i el bagatge del món de les ciències polítiques i la pedagogia, s'intenta respondre a un dels reptes educatius del segle XXI, la mirada del partenariat en pro de la missió cívica i col·laborativa de la universitat.

La literatura acadèmica ha fet molt èmfasi recentment en la necessitat d'estudiar nous tipus d'organització i treball col·lectiu, tant a nivell organitzatiu com polític, social, mercantil i educatiu.

Les ciències socials han dominat aquest interès en nous tipus d'organització i treball col·lectiu; com en les ciències polítiques, on s'ha donat en la pèrdua de poder de l'estat a favor de nous actors polítics que poden trobar-se en la societat civil organitzada (Rose i Miller, 1992). Es distribueixen i es comparteixen els projectes i forces socials, però, de quina manera?

De vegades, la influència de nous actors que treballen “des de baix” es porta al pla internacional on s'han estudiat els beneficis i possibilitats que ofereixen el conjunt de moltes organitzacions i institucions treballant de manera conjunta i per mitjà de xarxes per incidir en polítiques públiques i socials, tot convertint la societat civil global en el defensor d'un major grau de democràcia i de representativitat dels desitjos de les majories (Stones, 2001; Stubbs, 2003; Henry, Mohan i Yanacopulos, 2004; Bendell i Ellersiek, 2009).

Des de l'àrea de política social i desenvolupament es diu que el tipus de treball col·laboratiu comporta molts avantatges, com les sinergies acumulatives de diversos punts de vista, les metodologies i maneres de treballar, així com el potencial per incrementar influències en tot un seguit d'actors polítics i millorar la qualitat de la pràctica democràtica (Glendinning, Powell i Rummer, 2002). No obstant això, comporten riscos com: la necessitat d'entesa entre organitzacions, activistes o professionals amb diferents visions de la realitat; la dificultat d'establir objectius comuns; i les diferents dinàmiques de poder entre participants (Lowndes i Skelcher, 1998).

Quin és lloc que pot ocupar aquest tipus de relacions en el món de l'educació? El propòsit d'aquest article és explorar la naturalesa del treball col·laboratiu mitjançant el concepte de partenariat i considerar el paper que pot jugar en l'educació. Quin és el lloc del partenariat darrere del desenvolupament social en l'educació és l'objectiu que es desenvolupa mitjançant l'exemple representat per l'estudi de dos casos, Community University Partnership Programme (CUPP) de la Universitat de Brighton i de l'Oficina d'Aprenentatge Servei (ApS) de la Universitat de Barcelona.

Partenariat, treball en xarxa, participació. Tot és el mateix?

La resposta immediata a aquesta pregunta és que no. No és el mateix el cas de centenars de persones que són part d'una organització qualsevol en la qual tots treballen darrere d'un objectiu comú, que dues organitzacions que vénen a treballar juntes en un projecte puntual, de tal manera que cadascuna pugui beneficiar-se de les habilitats, contactes o coneixements específics de l'altra.

D'altra banda, els tres conceptes (partenariat, treball en xarxa, participació) tenen alguna cosa en comú. I és que, per fer-ne realitat qualsevol d'ells, cal un ingredient fonamental: el treball en conjunt. Aquí, es pot diferenciar fins i tot un element més del treball en conjunt de manera que distingim entre la cooperació i la col·laboració. D'acord amb Prendes, aquests dos conceptes es poden distingir l'un de l'altre pel que fa a l'efecte que puguin tenir en els participants (Prendes, 2003). Mentre que la cooperació es limita a proporcionar treball en conjunt de manera puntual, la col·laboració comporta un element de creixement per als participants, tant personal com organitzacional.

Una manera de distingir aquests conceptes és en base a la seva contraposició a la competició. Des de la perspectiva política, s'ha parlat de la col·laboració en contraposició a la competició, sobretot en relació al concepte de partenariat. Un exemple d'on regna la competició és el mercat. Encara se suposa que la ideologia liberal del mercat ens converteix en individus egoistes i autosuficients al marge de col·lectius socials, el fet és que la realitat social es nodreix de múltiples tipus de col·laboració i que l'anomenada “societat de mercat” és en realitat limitada en el sentit empíric de la paraula, a més d'estar moralment en fallida (Sandel, 2012). Fins i tot en el món de la competició esportiva, on s'assumeix que la competició impera, la col·laboració és en realitat inherent (dins de cada equip de futbol ni més ni menys), fent que la competició i la col·laboració siguin, d'alguna manera, dues cares de la mateixa moneda (Sennett, 2012).

Tenim, doncs, que és difícil separar i identificar les característiques d'aquests tres termes. I, tanmateix, la literatura considera aquests tres conceptes de manera desagregada. Encara que l'element de treball en conjunt sigui comú als tres conceptes, els seus orígens són diferents, així com el tractament que reben en diferents àrees de la literatura.

El concepte de *participació* ha generat molta literatura en relació a dos conceptes interrelacionats com ho són el concepte de ciutadania i el concepte de democràcia, ja que es considera que tots dos es desenvolupen i aprofundeixen en la mesura que les societats generen alts nivells de participa-



Encara que l'element de treball en conjunt sigui comú als tres conceptes, els seus orígens són diferents

ció social (Halpern i Morris, 2002; Lawson, 2001; Osler i Starkey, 2003; Álvarez, 1993; Atkinson, 1999; Fung i Wright, 2003; Lowndes i Skelcher, 1998). Per la seva banda, des de l'àmbit educatiu s'ha anat estudiant que els espais de participació puguin determinar tant els comportaments individuals i col·lectius de les societats contemporànies com els de futur (Trilla i Nove-lla, 2001).

En el cas del *treball en xarxa* es pot dur a terme a tots els nivells: individual, organitzacional o col·lectiu. La característica més important del treball en xarxa és que representa una forma de cooperació entre múltiples actors relacionats mínimament pels seus interessos, valors o àrees d'acció i que poden –o no– estar íntimament lligats. Un element crucial del treball en xarxa és la inexistència d'importants jerarquies de poder, la qual cosa li dona a la xarxa una estructura horitzontal. Aquesta característica ha estat associada amb la idea de majors nivells de democràcia i dilució del poder. No obstant això, d'altra banda, les xarxes també són criticables per la seva limitada capacitat per generar la presa de decisions, precisament per aquesta debilitat organitzativa. El concepte de *network* o treball en xarxa, així com els seus orígens sociològics i acadèmics, es troben fonamentalment en el treball de Castells (2006).

Pel que fa al *partenariat*, estableix un tipus de treball en conjunt limitat al nivell organitzacional o col·lectiu. Una definició bàsica del partenariat proposta per Glendinning (2002) estipula que el partenariat constitueix un acord de treball en conjunt entre organitzacions, institucions o grups independents els uns dels altres que decideixen de col·laborar en vers objectius comuns; necessiten crear processos organitzatius per aconseguir aquesta finalitat; implementen el seu programa d'acció de manera conjunta; i comparteixen riscos, responsabilitats i beneficis. D'altra banda, Wilson i Charlton (1997) han suggerit que el partenariat necessita de dos o més organitzacions que actuen de manera conjunta i planificada amb objectius clarament definits per dur a terme una visió comú. De fet, pel que fa al tipus de treball en conjunt a nivell d'organitzacions o col·lectius, el partenariat constitueix una posició a mig camí entre el treball en xarxa i la integració total d'aquests. El partenariat no va tan lluny com la integració o fusió formal de dues o més organitzacions perquè aquestes han de mantenir la seva independència. El partenariat constitueix, doncs, un punt mitjà en el continuïum de treball col·laboratiu entre el treball en xarxa i la fusió de participants.

Així, podem dir que, en tant que parlem dels nivells individual, organitzacional o col·lectiu, hi ha diversos conceptes per referir-se al treball en conjunt. Aquesta breu aproximació s'ha concentrat en tres conceptes en particular: la participació, el treball en xarxa i el partenariat. Els tres inclouen diferents nivells d'actuació i diferents tipus de treball en conjunt entre la col·laboració i la cooperació.

La qüestió ara és fins a quin punt l'educació pot proveir-nos un context idoni per explorar el treball en conjunt i progressar en la nostra comprensió de les diferències entre les categories discutides. El partenariat seria particularment útil per explorar relacions institucionals entre organitzacions educatives i d'altres en la comunitat. D'altra banda, atesa la funció de canvi social atribuïble a l'educació, ¿és possible parlar de partenariat o caldria un altre concepte per comprendre una involucració d'aquestes característiques?

Des d'una mirada transformacional l'educació és una opció política de la qual no podem escapar. És, doncs, una qüestió que veritablement repercuteix en els individus i en la col·lectivitat i depèn de la seva participació, que ha de comptar amb el suport polític, social i tecnològic necessaris. Requereix d'una implicació real de tots els membres de la comunitat, la qual cosa suposa necessàriament un model de desenvolupament comunitari d'orientacions socioeducatives que comporti que els diferents agents la conformin.

Però ¿com fer que l'espai social eduqui? Doncs, senzillament, creant vincles entre tots dos àmbits. L'aprenentatge servei en podria ser un bon exemple, una proposta pedagògica que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre les necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo (Puig, Pals, Batlle, Bosch, 2006). És una tipologia de projectes que vincula tota mena d'aprenentatges per realitzar unes accions que donin resposta a unes demandes socials. Es caracteritza per ser útil socialment, flexible i adaptada als destinataris; per realitzar un servei on s'aprèn col·laborant en el marc de la reciprocitat; per entrar en un procés d'adquisició de coneixement i competències per a la vida; per requerir participació activa i reflexiva; per necessitar xarxes de partenariat i instàncies de col·laboració i suport; i per tenir un impacte formatiu i transformador (Puig, 2012). Així, l'ApS requereix del contacte amb altres entitats que puguin proporcionar espais d'acció. Aquesta relació que apareix entre entitats l'anomenem des de les experiències educatives partenariat (Graell, 2015).

El vincle és possible mitjançant l'obertura de les institucions educatives a la comunitat i viceversa. Es podrien destacar, des d'aquesta perspectiva, dos elements: el medi com a espai educatiu, i el medi com a xarxa educativa. Primer, el medi com a espai educatiu, és una conceptualització que sorgeix a mitjan anys seixanta, amb McLuhan, que afirmava que s'aprenia més fora de l'aula que dins (McLuhan, 1968). Es parteix de la base que l'entorn educa, i que l'educació va més enllà de l'escola. L'educació és a tot arreu, ja que hi ha moltes entitats socials que no són educatives funcionalment però estan educant. Segon, el medi com a xarxa educativa, en la qual les organitzacions socials i educatives reconeixen que no poden treballar individualment aspectes educatius, que es necessiten mútuament per poder interaccionar amb l'entorn. És en aquest moment que calen les relacions de partenariat. Les entitats intenten crear processos de col·laboració que permeten implicar-se en els processos educatius amb la intervenció de tots.



El vincle és possible mitjançant l'obertura de les institucions educatives a la comunitat i viceversa

Una mostra que afavoreix les relacions de partenariat i treball en xarxa és la que va sorgir en els anys noranta a Catalunya. Es pretenia impulsar el treball en i mitjançant la comunitat generant ciutats educadores. Així va aparèixer el primer congrés de ciutats educadores organitzat per l'Ajuntament de Barcelona, en el qual es va plantejar la voluntat i la necessitat de fer i de ser ciutats que eduquen (Castellani, 2000). És en aquest període on s'incita la ciutat com a recurs, com a agent i com a contingut educatiu. Sorgeix, d'aquest esdeveniment, una carta de ciutats educadores que es concreta en l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE, 2004), molt inspirades en la proposta de *La ciutat dels nens* de Tonucci (Tonucci, 1998).

D'aquest conjunt d'iniciatives sorgeixen a Barcelona els Projectes Educatius de Ciutat, els Plans Educatius d'Entorn i els Plans de Desenvolupament Comunitari (Civis, 2007). Els Projectes Educatius de Ciutat pretenen col·laborar, tots, en una tasca comuna, per a la millora de la ciutat mitjançant l'educació. Tot això requereix d'un procés participatiu dels diferents agents socials i educatius que vulguin implicar-s'hi (PEC, 2007). Paral·lelament des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el 2005 apareix una altra iniciativa, els Projectes Educatius d'Entorn (PEE). Sorgeixen originàriament de processos territorials ja existents, dels quals l'administració pren nota i busca estendre'ls a altres àrees. Els PEE centren el conjunt d'accions directament en les hores externes a l'escolarització. La seva finalitat última és fomentar l'educació integral dels infants, tot fomentant la cohesió social. Per la seva banda, els plans de desenvolupament comunitari són una proposta que s'inicia el 1996 des de la Direcció de Serveis Comunitaris del Departament Social de la Generalitat de Catalunya. Aquests pretenen tractar la pobresa i l'exclusió social amb el propòsit de modificar i millorar la comunitat, des de la pròpia comunitat, a partir del diagnòstic dels problemes socials. (Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1998).

Els projectes i plans que sorgeixen com a iniciatives a Catalunya ens mostren la necessitat de relació entre diferents àmbits: requereixen aliances i col·laboració conjunta per a la millora de la comunitat, creant al seu torn xarxa socioeducativa. Arran d'aquest exemple podríem determinar que el partenariat per si mateix queda limitat a proporcionar les modificacions socials però si li afegim la dimensió educativa és en major grau factible. L'educació es preocupa, com ja hem afirmat anteriorment, pel desenvolupament social de l'individu, i una de les oportunitats que ofereix és que l'individu aprengui en la realitat en què viu. L'educació té una responsabilitat social, que pot desenvolupar-se mitjançant les relacions de partenariat que van sorgint en projectes comunitaris. Així doncs, l'educació es preocupa i s'ocupa pels ciutadans i la comunitat. En el següent apartat es disposen els casos concrets de partenariat.

Una de les oportunitats és que l'individu aprengui en la realitat en què viu

La veu dels experts: Community-University Partnership Programme (CUPP) i l'Oficina d'ApS

Després de situar conceptualment la temàtica, a continuació es presenten dos casos concrets de partenariat entre la institució educativa i la comunitat local en què es desenvolupa, aprofitant la bretxa que ja des de fa temps s'està obrint des de l'àmbit polític i social. Així, es mostren dues experiències mirades des de dins, fruit d'una estada de recerca. Una des de la Universitat de Brighton, i l'altra des de la Universitat de Barcelona. Dos casos que recullen l'opinió dels experts, mitjançant entrevistes, que fan possible anomenar conceptes que aparentment semblaven dispersos.

Community University Partnership Programme

La Universitat de Brighton conté un centre especialitzat en relacions amb la comunitat anomenat Community University Partnership Programme (Cupp) –programa de partenariat entre la universitat i la comunitat. Té com a propòsit la creació i el manteniment de relacions de partenariat amb la comunitat local que proveixin beneficis socials mutus de llarga durada. En particular, CUPP treballa darrere de formes de canvi social que s'enfronten amb el desavantatge i la marginalització social d'individus i comunitats. Aquest treball de canvi social té lloc de manera coordinada i col·laborativa amb aquesta mateixa societat de la qual la universitat n'és part. El mètode col·laboratiu de partenariat es basa en la creença que hi ha un gran potencial per treballar conjuntament. L'experiència, d'acord al que reporta CUPP, demostra que aquest tipus de relació transforma de manera positiva tots els implicats, incloses les organitzacions socials, la qualitat de l'educació i la investigació dins de la universitat, així com les vides de la població local.

CUPP ha format part de la Universitat de Brighton des del 2003. Des dels seus inicis, aquesta unitat de treball ha estat desenvolupant i ha tingut cura de relacions entre la universitat i la comunitat local que redundin en beneficis mutus (Hard, Maddison, Wolff, 2007). Encara que en els seus orígens CUPP rebés finançament extern, s'ha convertit en un departament que representa un dels elements centrals en la missió de la universitat: l'establiment de relacions de treball amb organitzacions socials a nivell local per al benefici mutu que donen com a resultat formes de canvi social progressistes d'empoderament local, igualtat i millora social. Els projectes de CUPP integren el treball d'acadèmics, més de mil estudiants i fins a cinc-centes organitzacions socials locals. Quina és la visió de partenariat sobre la qual es desenvolupa aquest treball en CUPP?



L'equip de CUPP treballa des de diferents vessants per a vincular-se amb la comunitat des de l'escenari d'educació superior. En primer lloc, es vinculen directament en i per la comunitat, en segon lloc, amb el personal acadèmic, i, en tercer lloc, mitjançant els estudiants. El propòsit en les tres modalitats és el de donar resposta d'una manera o d'una altra a les demandes socials. Per atendre demandes socials de la mateixa comunitat quan aquestes s'acosten i demanen coneixements, investigacions, suport de voluntariat o de projectes per al desenvolupament; per brindar la possibilitat al personal acadèmic de realitzar activitats i accions que es vinculin amb la comunitat, perquè puguin compartir coneixements, així com buscar socis locals per a investigacions, possibilitar assessoraments a l'entorn, o donar suport als estudiants en la realització d'estudis en la comunitat; perquè els estudiants puguin participar en la comunitat de diferents formes: mitjançant un mòdul de participació comunitària o en els estudis de postgrau desenvolupant diferents activitats comunitàries (Mulvihill *et al.*, 2011).

L'oficina d'ApS

D'una forma més primària apareix a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona un cas una mica similar: l'oficina d'ApS. Emergeix inicialment amb l'objectiu de desenvolupar l'ApS en diferents assignatures de la Facultat en el curs 2006-2007. Posteriorment, des de la iniciativa de diferents professors sorgeix el propòsit de vincular la facultat i els aprenentatges que s'hi realitzen amb les problemàtiques socials que van sorgint en el nostre context social. Així apareixen, a poc a poc, diferents iniciatives, primer en assignatures i posteriorment en forma de projectes d'ApS transversals per a tots els estudiants de la comunitat universitària de pedagogia i formació del professorat.

Mitjançant l'oficina d'ApS s'aspira a una universitat complexa que integri la recerca de qualitat, la formació de persones com a ciutadans i professionals, i que a més estigui atenta a una tercera missió: l'exercici de la responsabilitat social i educativa. Una universitat que, a més d'investigar i formar, es preocupi per les necessitats de la societat en la qual està arrelada. S'entén per compromís cívic de la universitat la preocupació del conjunt de la institució, especialment del professorat i l'alumnat, per aconseguir orientar les activitats de recerca i formació en direcció a la resolució dels problemes prioritaris que té plantejats la societat.

Des de l'oficina d'ApS, s'impulsen relacions de partenariat mitjançant dues accions concretes: primer es gestionen diferents projectes que es configuren conjuntament per al desenvolupament d'activitats de servei a la comunitat amb el propòsit que els estudiants aprenguin. I, segon, es faciliten vincles als diferents professors que volen desenvolupar l'ApS amb entitats socials de l'entorn. Dues actuacions que tenen a veure amb les relacions de partenariat.

L'oficina d'ApS realitza i promou l'ApS perquè facilita el desenvolupament personal i la capacitat de relacionar-se amb els altres; perquè intervén sobre necessitats de la societat, i vol contribuir a transformar les condicions socials i la consciència cívico-política dels participants; així mateix, perquè és una eina que té la universitat per complir la funció social de crítica i de participació compresa per millorar la societat.¹



Discussió

Des d'aquests centres especialistes, la visió dominant sobre el partenariat parla dels vincles que es creen entre entitats, organitzacions o persones per desenvolupar accions educatives amb projecció social. El partenariat és, doncs, essencial perquè sorgeixen aquestes pràctiques. Així, es fa imprescindible determinar com ho fan, sobretot amb comunitats aïllades o marginades. Essent així, de la paraula partenariat, segons les aportacions dels experts, apareix un element que es determina com a essencial: el broker² i el procés que segueix. El broker s'encarrega de crear aquests vincles; és qui que uneix amb cura diferents persones per col·laborar conjuntament. La seva funció és lligar per, posteriorment, deixar anar, proposant la creació de projectes autèntics i propis de la comunitat. Segons els experts entrevistats tant al CUPP com a l'oficina d'ApS acaben definint al broker com aquell que s'encarrega d'introduir una altra entitat, exposant els punts en comú per arrelar una relació fructífera. A continuació, alguns fragments:

“És algú que tracta de reunir els diferents individus o grups o organitzacions que no tenen de forma natural un punt de partida compartit. És possible que vulguin els mateixos resultats a llarg termini i que es necessitin mútuament per assolir aquests objectius. El paper del ‘broker’ és establir un terreny comú entre ells en el qual es pot construir una relació mútua beneficiosa. Les habilitats de l'agent són per crear un ambient segur on els diferents socis es puguin entendre i treballar comptant amb les seves diferències i similituds. El broker ha d'entendre les diferents hipòtesis, les cultures i el ‘llenguatge’ dels involucrats i tenir habilitats en negociació, facilitació i interpretació”, afirma S. Nothmore, avaluador de projectes de CUPP.

Per la seva banda, D. Viceholt, impulsora de projectes vinculats amb els estudiants i la comunitat: *“Per a mi un broker és algú que organitzi alguna cosa entre dos (o més) persones, grups de persones o organitzacions. Dins de CUPP, una organització pot posar-se en contacte amb nosaltres, i nosaltres podem veure si som capaços de trobar algú –o algunes persones– dins de la universitat que fos capaç de treballar amb ells. Podríem estar involucrats en la creació de les primeres reunions i explicar la tasca tant de l'organització com de la universitat”.*

El broker s'encarrega d'introduir una altra entitat, exposant els punts en comú per arrelar una relació fructífera

Des de la seva experiència en l'aprenentatge servei i, en concret, com a impulsor de l'oficina d'ApS, J. M. Puig afirma: *“En l'àmbit de l'ApS, un broker és una persona –potser una institució– que es proposa construir ponts entre entitats educatives i socials. Crear vincles que permetin dur a terme projectes comuns, naturalment a partir d'institucions amb funcions, cultures i objectius diferents. En part gràcies a la funció del broker, aquestes diferències es complementen i es converteixen en la millor riquesa en la construcció d'un projecte favorable a totes dues institucions. El broker s'encarrega de citar les dues parts per a la trobada, preparar-les perquè comprenguin les necessitats de l'altra part, contribuir a la definició del projecte, ajudar a realitzar la part de la tasca que correspon a cadascuna, acompanyar-les en les primeres passes, intervenir-hi quan apareixen dificultats, proposar-hi solucions contrastades, deixar encarrilada i amb possibilitats de durada la relació de partenariat, i desaparèixer tot restant, però, disponible per a qualsevol nova necessitat [...] En síntesi, un broker treballa per a la cooperació, les sinergies i l'èxit compartit”.*

Defineixen el partenariat com una part de l'engranatge que necessiten les propostes comunitàries. Els projectes que demanen de la participació de diferents agents d'entre els quals apareix l'educatiu. El vincle d'aquests membres, sovint, requereix d'organitzacions com les exposades perquè s'encarreguin d'unir i presentar les diferents organitzacions que posseeixen punts en comú i que tenen potencial per col·laborar en un projecte comunitari. CUPP i l'oficina en aquest cas, concreten processos de partenariat que s'originen en ells. D'aquesta manera, una de les seves funcions és la de broker, és a dir, connectar diferents organismes per posteriorment deixar-los anar. A més, tant el CUPP com l'oficina d'ApS poden establir contacte directe amb organitzacions de la comunitat que estan al voltant d'aquestes universitats, com una manera de co-transferir coneixements (Graell *et al.*, 2015) específics que redundin en beneficis per a tots els involucrats, tot establint un partenariat del qual la universitat es converteix en participant activa i generadora de xarxes socioeducatives.

L'educació i el partenariat: dos mons interlligats?

Com apareix el partenariat en l'àmbit educatiu? Sorgeix de dues formes: la primera, espontània, en la qual dues o més organitzacions es coneixen i intercanvien idees i veuen la riquesa que pot sorgir del treball conjunt; la segona, intencionada, on el partenariat tendeix a sorgir com a resposta a un context de polítiques públiques que valora les possibilitats del treball en comú.

Tant dels exemples descrits com de la literatura que s'ha exposat, se'n desprenen certs elements que podrien determinar un partenariat educatiu. Com acabem de discutir, el primer element és *l'entorn i el mitjà*, el “caldo de cultiu” en què es desenvolupen (o no) els partenariats. Tots els partenariats

obeeixen d'alguna manera al context social i polític del qual són part. Com es pot entendre, les polítiques socials i econòmiques poden ajudar o limitar en gran part les possibilitats de partenariat entre organitzacions tot promocionant competició o col·laboració.

Més enllà del context i el mitjà, el partenariat requereix de dos o més organitzacions socials o educatives disposades a unir-se darrere d'objectius comuns i comunament definits. A aquest nivell, les característiques de cada organització social i educativa podrien determinar fins a cert punt les possibilitats o no d'èxit del partenariat: la seva estructura, la cultura de treball, el llenguatge o el tipus de gerència. Segons la literatura, les jerarquies organitzacionals i els models de gerència *top down* (de dalt a baix) tendeixen a limitar la participació dels treballadors i a reduir la seva veu en el context de la presa de decisions (Osborne, 2010). Si les organitzacions són menys democràtiques perquè són més jeràrquiques, les possibilitats de partenariat, es troben, de nou, limitades. Les organitzacions participants han de tenir un tarannà democràtic i participatiu que desenvolupi les possibilitats de col·laboració.

Un altre criteri per obtenir més èxit en el partenariat són els interessos específics que defensa cadascuna de les parts integrants; en qualsevol procés de partenariat, totes dues parts han de tenir propòsits comuns que van més enllà de l'organització en si. Un partenariat educatiu es desenvolupa en contextos d'acció conjunta, anant més enllà de les parts implicades, de manera que els seus resultats les transcendeixen. Les lliçons de la literatura considerada en aquest article en relació al paper protagonista de l'educació en el canvi social apunten a la necessitat que aquest sigui l'element motivador de col·laboració entre organitzacions, donant com a resultat la millora de la comunitat, la transformació social i l'educació per a un ciutadà amb valors democràtics. Per tant, les relacions de treball entre aquestes organitzacions només poden ser de reciprocitat i d'ajuda mútua a favor d'un d'aquests fins.

Finalment, els exemples estudiats semblen suggerir la necessitat que existeixi un element de connexió entre les parts implicades. Sobretot en els partenariats que anomenem intencionats. Aquesta persona –o organització– pot referir-se com a broker. El broker inicia i manté els vincles col·laboratius entre entitats. És el que s'encarrega de conèixer les diferents organitzacions socials i educatives, les seves particularitats, potencialitats i dificultats. Coneix també l'interès comú i imagina el vincle de col·laboració entre organitzacions. El broker requereix de la confiança dels actors i de credibilitat per a les organitzacions. La seva intencionalitat ha de quedar sempre molt clara.

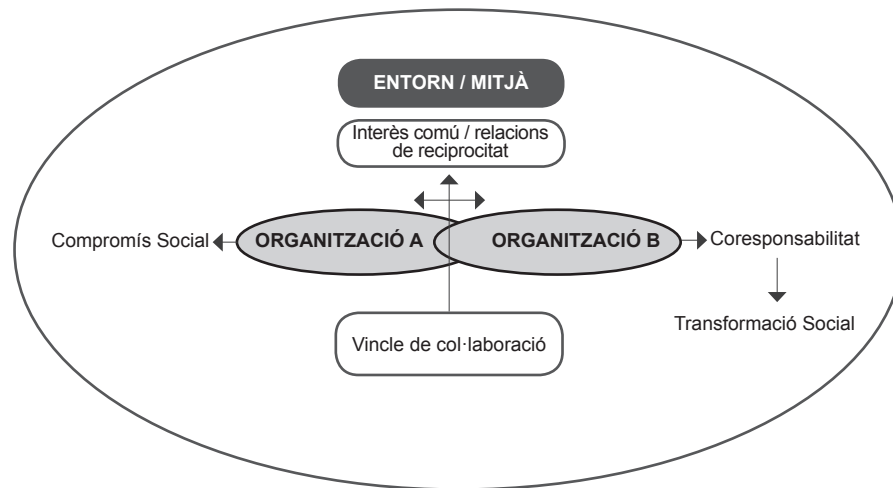
En resum, en el diagrama que presentem apareixen certs aspectes que caldria recordar perquè són els que donen valor a aquest conjunt d'elements que hem descrit anteriorment. Aquests són: la *col·laboració* entre organitzacions darrere del canvi social i la *coresponsabilitat* en els processos de presa de decisions. El primer element es desprèn de la idea que no és possible fer realitat el canvi social tret que hi hagi interessos comuns que vagin més enllà dels or-



El partenariat requereix de dos o més organitzacions socials o educatives disposades a unir-se darrere d'objectius comuns i comunament definits

ganitzacionals de cadascuna de les parts implicades en el partenariat. És, per tant, important pensar l'objectiu per al qual es col·labora. El segon element defineix el tipus de relacions que han d'existir entre les parts implicades, que aquest article anomena "relacions de coresponsabilitat i de reciprocitat", és a dir, relacions que estan basades a aconseguir el canvi social com a objectiu. Els diferents elements aquí discutits es presenten de manera esquemàtica en la figura següent:

Figura 1. Diagrama esquemàtic del partenariat educatiu



Els processos de partenariat educatiu requereixen coneixement i reconeixement de l'altre

D'aquesta manera podríem afirmar que el partenariat que anomenaríem educatiu sorgeix de la responsabilitat social i educativa cap a la ciutadania. Una educació que es compromet socialment amb la realitat en la qual es troba. De les accions socials que es deriven dels projectes educatius sorgeix la transformació social. Cal destacar, segons les experiències i la literatura esmentada al llarg del present article, que el partenariat educatiu hauria de ser en tot cas premeditat, ja que propicia dos tipus d'accions: una formativa –en i cap als destinataris amb els quals es vincula– i una altra de millora cap a la comunitat, canviant segons les necessitats que van sorgint. D'aquesta manera, l'estructura on el partenariat educatiu podria aparèixer és un espai democràtic, en què el conjunt de persones que formen les organitzacions puguin participar en el procés que s'inicia, de forma dialogada i reconeguda per totes les parts. Aquestes estructures permeten pensar i repensar, a través de les necessitats socials, unes actuacions d'interès per a la comunitat que possibilitin la transformació social reflexionada i elaborada.

En definitiva, els processos de partenariat educatiu requereixen coneixement i reconeixement de l'altre perquè sorgeixin espais de col·laboració amb visió socioeducativa. Han de permetre elaborar accions conjuntes que promoguin

tant la formació com les millores socials comunes. Aquest estudi ens permet mirar l'educació superior des d'una posició de canvi, és a dir, com una via a treballar davant els reptes socials que ens trobem a les nostres comunitats i territoris. Per tant, el partenariat educatiu es podria definir com aquells processos pels quals passen les organitzacions socials i pedagògiques, que tenen com a objectiu la col·laboració conjunta, amb el propòsit d'articular un projecte educatiu que possibiliti la transformació social.



Conclusions, aportacions i prospectiva

Hi ha molts tipus d'aliances col·laboratives discutides en la literatura. Aquest article en discuteix tres tipus en particular (la participació, el partenariat i el treball en xarxa) i s'emmarca en el partenariat. L'article estableix que en educació el treball col·laboratiu en nom de la transformació o canvi social conté els conceptes discutits i està en augment. Així, l'educació recobra la seva raó de ser: la formació de ciutadans crítics amb la comunitat en la qual es desenvolupen i que estan disposats a participar de manera activa en el seu desenvolupament. Una mirada de l'educació per la qual aquesta es responsabilitzi de la consciència col·lectiva, del sentiment de pertinença cap a la comunitat.

Davant aquests desafiaments, els sistemes educatius i en concret el sistema universitari comença a enfortir aquesta mirada, posant l'atenció en com s'aprèn, com s'investiga i com es transfereix. ¿Quina responsabilitat pren cada professor, cada estudiant i les organitzacions davant els reptes que té la nostra societat i es transformen en generadors de canvi, enfortint relacions de partenariat i enfortint el treball en xarxa? Des de l'educació podem ser la palanca de canvi que necessiten moltes organitzacions. El professorat té l'oportunitat de generar pràctiques que es preocupin per reflexionar sobre el passat, actuar en l'ara i pensar en el futur, tot transferint-ho a les organitzacions. Els estudiants, per la seva banda, formant-se com a professionals des d'una mirada àmplia i real, prenent consciència del que veritablement succeeix al nostre entorn. I unes organitzacions pendents de rebre i retornar (co-transferència) els coneixements. S'albira, d'aquesta manera, un incipient treball en xarxa marcat per les relacions de partenariat educatiu, a dreient que trobarem nous casos que ens puguin continuar il·lustrant.

Dra. Mariona Graell
Professora lectora

Facultat d'Educació. Universitat Internacional de Catalunya
mgraell@uic.es

Dr. Kepa Artaraz
Professor titular

Applied Social Science. Universitat de Brighton
k.artaraz@bton.ac.uk

Bibliografia

- Alvarez, S. E.**, (1993). "Deepening Democracy: Popular Movement Networks, Constitutional Reform, and Radical Urban Regimes in Contemporary Brazil", en Fisher y Kling (eds.). *Mobilising the Community: Local Politics and the Era of the Global City* (pp.191-219). California: Sage Publications.
- Atkinson, R.** (1999). Discourses of Partnership and Empowerment in Contemporary British Urban Regeneration. *Urban Studies* 36(1), 59-72.
- Avritzer, L.** (2006). New Public Spheres in Brazil: Local Democracy and Deliberative Politics. *International Journal of Urban and Regional Research*, 30 (3), 623-637.
- Baiocchi, G.** (2005). *Militants and Citizens: The Politics of Participatory Democracy in Porto Alegre*. Palo Alto (CA): Stanford University Press.
- Castells, M.** (2006). *La Sociedad Red*, Madrid: Alianza Editorial.
- Civis** (2007). Educació, Territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'educació social*, 36, 13-25.
- Fung, A.; E.O. Wright** (2003). *Deepening Democracy: institutional innovations in empowered participatory governance*, London: Verso.
- Glendinning, C.; Powell, M.; Rummer, K.** (eds) (2002). *Partnerships, New Labour and the Governance of Welfare*, Bristol: Policy Press.
- Graell, M.** (2015). "Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración". En Puig, J. M. *11 ideas clave ¿Cómo realizar un Proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Graell-Martín, M. et al.** (2015). Co-transferencia y partenariado en el marco relacional entre las organizaciones de prácticas y la universidad. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 205-216. DOI:10.1344/reire2015.8.28215
- Halpern, D.; John, P.; Morris, Z.** (2002). Before the Citizenship Order: a survey of citizenship education practice in England. *Journal of Education Policy*, 17(2), 217-228.
- Hard, A.; Maddison, E.; Wolff, D.** (2007). *Community University partnership Practice*. Leicester: Niace.
- Henry, L.; Mohan, G.; Yanacopulos, H.** (2004). Networks as transnational agents of development. *Third World Quarterly*, 25(5), 839-855.
- Lawson, H.** (2001). Active citizenship in schools and the community, *The Curriculum Journal* 12 (2), 163-178.
- Lowndes, V.; Skelcher, C.** (1998). The Dynamics of Multi-Organisational Partnerships. *Public Administration*, 76, 313-33.
- Mulvihill, M.; Hart, A.; Northmore, S.; Wolff, D.; Pratt, J.** (2011). *Models of Partnership Working in the Community – Community Engagement*. Brighton: South East Coastal Communities Dissemination Paper. Trobat a http://www.coastalcommunities.org.uk/briefing%20papers/Paper_2vgreen.pdf
- Osborne, S.** (ed.) (2010). *The New Public Governance? Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*. Oxford: Routledge.

- Osler, A.; Starkey, H.** (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences, *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Prendes, M. P.** (2003). Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. en Martínez Sánchez, F. (eds) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 93-127). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J.** (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M.** (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- PEC 2004-2007**. Institut d'educació. Ajuntament de Barcelona.
- Rose, N.; Miller, P.** (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Rousseau, J. J.** (1993). *El contrato social, 1712-1778*. Barcelona: Altaya.
- Sandel, M.** (2012). *What money can't buy. The moral limits of markets*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sennett, R.** (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. London: Allen Lane.
- Stone, D.** (2001). Think Tanks, global lesson-drawing and networking social policy ideas. *Global Social Policy*, 1(3), 338-360.
- Stubbs, P.** (2003). International non-state actors and social development policy. *Global Social Policy*, 3(3), 319-348.
- Tonucci, F.** (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Trilla, J.; Novella, A.** (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 26, 137-164.



1 Aquesta mostra és una part del resultat de la classificació i el resum realitzat per Josep M. Puig de les aportacions que va fer un grup format per l'alumnat i el professorat de les facultats de pedagogia i formació del professorat amb experiència en activitats d'ApS. (Seminari "Per què fem ApS a la facultat?", 2013.04.11).

2 Entenem per broker aquella persona que funciona amb un agent; una expressió que, en el llenguatge de partenariat, es fa servir molt.

Esteban Buch

El treballador social davant la victimització secundària: el repte de potenciar la resiliència

Recepció: juny 2016 / Acceptació: desembre 2016

Resum

Els professionals de l'àmbit social hem estat testimonis dels "punts cecs" que té l'àmbit professional en què ens veiem implicats. Aquests "punts cecs" corresponen a tots els processos burocràtics existents a l'administració pública que destinen la seva acció a favor de l'usuari però que el damnifiquen directament o indirectament. Un exemple d'això és el que es proposa en aquest article: el sistema judicial compta amb disposicions legals que protegeixen un menor en el procés de denúncia davant d'una agressió sexual, però hi trobem un "punt cec" quan veiem que el menor és exposat al contacte amb el seu agressor quan se li demana narrar l'agressió en innombrables ocasions. La persistent presència d'aquest fenomen és el que motiva la redacció d'aquest article. Evidenciar que, tot i el material bibliogràfic existent i tot el coneixement que es té sobre aquesta problemàtica, la victimització secundària continua estant present en aquests processos.

Paraules clau

Resiliència, Victimització secundària, Treballador social

El trabajador social frente a la victimización secundaria: el reto de potenciar la resiliencia

Los profesionales del ámbito social hemos sido testigos de las "puntos ciegos" que tiene el ámbito profesional en el que nos vemos implicados. Estos "puntos ciegos" corresponden a todos los procesos burocráticos existentes en la administración pública que destinan su acción en favor del usuario pero que le damnifican directa o indirectamente. Un ejemplo de ello es el que se propone en este artículo: el sistema judicial cuenta con disposiciones legales que protegen a un menor en el proceso de denuncia ante una agresión sexual, pero encontramos un "punto ciego" cuando vemos que el menor es expuesto al contacto con su agresor cuando se le pide narrar la agresión en innumerables ocasiones. La persistente presencia de este fenómeno es lo que motiva la redacción de este artículo. El evidenciar que, aún con todo el material bibliográfico existente y todo el conocimiento que se tiene sobre esta problemática, la victimización secundaria sigue estando presente en estos procesos.

Palabras clave

Resiliencia, Victimización secundaria, Trabajador social

The Social Worker in Situations of Secondary Victimization: the challenge of enhancing resilience

All of us working in the social professions have encountered 'blind spots' in our own particular professional field. These 'blind spots' are found in all of the bureaucratic processes in the public administration whose functions are supposed to favour the users but which directly or indirectly have a negative impact on them. The present article looks at an example of this: the judicial system incorporates specific legal provisions intended to protect a minor in the process of reporting sexual assault, but there is a 'blind spot' when that minor is exposed to contact with her or his aggressor when, on innumerable occasions, she or he is required to recount the details of the assault. The present article is motivated by the persistence of this phenomenon and the fact that even with all of the existing material at our disposal and the extent of our knowledge of secondary victimization, the problem of these 'blind spots' still persists in these processes.

Keywords

Resilience, Secondary victimization, Social worker

Com citar aquest article:

Buch Sánchez, Esteban (2016). "El treballador social davant la victimització secundària: el repte de potenciar la resiliència". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 74-83

▲ Els professionals de l'àmbit social hem estat testimonis dels "punts cecs" que té l'àmbit professional en què, directament o indirectament, ens veiem implicats. Aquests "punts cecs" corresponen a tots els processos burocràtics existents a l'administració pública que destinen la seva acció a favor de l'usuari però que, d'una manera o una altra, el damnifiquen. El que proposa aquest article n'és un exemple: el sistema judicial compta amb disposicions legals que protegeixen un menor en el procés de denúncia davant d'una agressió sexual, però hi trobem un "punt cec" quan veiem que el menor és sotmès i exposat al contacte amb el seu agressor, en una gran part dels casos, en dependències judicials, quan se li demana narrar l'agressió, entre altres situacions que s'exposen a continuació.



La presència persistent d'aquest fenomen és el que motiva la redacció d'aquest article. El fet d'evidenciar que, tot i amb tot el material bibliogràfic existent i tot el coneixement que es té sobre aquesta problemàtica, la victimització secundària continua estant present en aquests processos.

Aquests últims anys, el terme de victimització secundària (a partir d'ara VS) ha cobrat rellevància per diverses raons. La massificació de processos burocràtics en l'administració pública (en l'àmbit judicial, en aquest cas), la manca de competència de funcionaris públics i una llarga llista d'etcèteres han provocat que els menors, víctimes de violències i/o abús sexual intrafamiliar, siguin els primers damnificats d'un procés que actua en benefici seu.

Atesa la gravetat d'aquesta situació, el treballador social ha de prendre cartes en l'assumpte. Sovint, els treballadors socials limitem la nostra acció a un informe i a un copet a l'esquena acompanyat d'una cara de compassió, però el treball que s'ha de realitzar transcendeix molt més enllà de la distància que crea la taula entre usuari i treballador social. El problema no deixa de presentar-se, motiu pel qual els treballadors socials ens documentem, el denunciem i proposem aportacions per mitigar el risc de dany a la víctima permanentment. D'aquesta necessitat sorgeix aquest article. En les línies que segueixen comprendrem bé aquest procés per poder desxifrar quines són les competències dels treballadors socials.

Primer de tot, cal conèixer què s'entén per una experiència traumàtica per conèixer com es crea una víctima i per què.

Segons l'estudi de Lorente Diharce, "una experiència traumàtica és aquell esdeveniment, o sèrie d'esdeveniments, que provoca reaccions d'estrès moderat i/o sever" (2013, pàg. 6). Aquestes experiències provoquen lesions, sofriment físic, emocional o psicològic, i tenen com a conseqüència reaccions caracteritzades per la impotència davant l'amenaça d'un dany greu o la mort, causada per inseguretats o inestabilitat del món.

Lorente Diharce (2013) engloba aquestes experiències en tres grans blocs en funció de la seva procedència:

1. Les catàstrofes naturals: inundacions, terratrèmols, erupcions volcàniques, etc.
2. Les generades per l'ésser humà: guerres, actes terroristes, assassinats, robatoris, violacions o qualsevol acte violent.
3. Les d'índole personal: malaltia, hospitalització, mort, divorci, abandonament, etc.

Així mateix, cal tenir en compte que una mateixa experiència traumàtica pot generar diverses reaccions, no només entre diferents víctimes, sinó fins i tot en la mateixa persona depenent del moment de vida en el qual és present el fet traumàtic. “És necessari un breu recorregut per l'evolució de l'estatus de víctima per comprendre la importància del moment actual, en la nostra societat, en relació a les víctimes de delictes” (Lorente Diharce, 2013, pàg. 6).

Si bé en un primer moment la víctima prenia part activa en el procés de càstig de les conductes socialment reprovables, i s'arribava a aplicar el “ull per ull, dent per dent”, tot donant un càstig proporcional al crim comès, després de la Revolució Francesa i amb el Nou Règim, les lleis emanen del poble, i és l'Estat qui té el monopoli de la reacció penal, establint un sistema garantista respecte als imputats (Lorente Diharce, 2013, pàg. 6). D'acord amb Lorente Diharce, d'aquesta manera les societats civilitzades van passar de castigar els cossos mitjançant tortures que arribaven fins a la mort, a castigar les ànimes a través de les penes privatives de llibertat (2013, pàg. 6).

No obstant això, en tots dos casos, la gran oblidada era la víctima, la persona sobre la qual s'havia causat el dany i la que l'havia patit, no tenint en compte les seves necessitats, i “recuperant-la” només com a denunciador o testimoni d'excepció, el relat de la qual serviria per donar el càstig oportú (Lorente Diharce, 2013, pàg. 6).

A mitjan segle xx, sorgeixen a l'ONU les primeres directrius enfocades a la protecció de la dignitat del victimitzat. L'objectiu d'aquestes iniciatives, basades en consultes teòriques de criminologia, és evitar la victimització secundària causada per la negligència administrativa d'organismes públics arreu del món (ONU, 1985).

Una vegada coneixem com ha evolucionat la concepció i el tractament de la víctima, tornem al tema que ens ocupa: VS.

La VS es defineix com el concepte que està vinculat al maltractament a què s'ha sotmès a la víctima per part del sistema. Es produeix per la potenciació de l'experiència traumàtica viscuda arran del crim original per motius relacionats amb l'acció de l'administració pública. El concepte de VS està constituït pel dany que experimenta la víctima com a conseqüència de la

seva relació amb el sistema judicial (Gutiérrez de Piñeres Botero, Coronel i Pérez, 2009).

El terme de victimització secundària, encunyat per Kühne el 1986, té relació, tot i que no sempre, amb víctimes d'abusos sexuals. Aquesta victimització és el xoc entre les expectatives prèvies de la víctima i la realitat institucional (Pecharromán Lobo, 2008, pàg. 351). Segons l'anàlisi de la Pecharromán Lobo, la VS es considera més negativa que qualsevol altra victimització ja que és el mateix sistema el que victimitza a qui s'hi adreça demanant justícia i protecció (2008, pàg. 351).

“La victimització secundària no només s'esdevé com a conseqüència directa de l'actuació criminal, sinó també mitjançant la resposta d'institucions i individus particulars en l'atenció que se'ls brinda. Comprèn la negació dels drets de les víctimes, especialment per condicions de gènere o sexual, cultura, raça, ètnia, edat, entre d'altres, així mateix involucra la negació del reconeixement de l'experiència particular davant del fet delictiu” (Gutiérrez de Piñeres Botero, Coronel i Pérez, 2009, pàg. 50-51; Campbell, 2005).

Atès que és en l'àmbit judicial on es manifesta aquesta VS i on l'agredit es veu revictimitzat, considerarem algunes sèries d'expectativa-realitat que té la víctima del sistema judicial i que contribueix a l'agreujament del trauma a través de la següent taula.



La VS està vinculada al maltractament a què s'ha sotmès a la víctima per part del sistema

Idea preconcebuda de la víctima	Realitat de la víctima
La denúncia resol i finalitza el perjudici sofert.	Els mitjans de comunicació de masses venen aquesta idea i és la societat en conjunt la que s'encarrega de fer-la gran, transmetent-la a la víctima. Amb la denúncia comença el procés judicial, llarg i ardu, en què la víctima és la principal desconexada del procés i funcionament.
Confiança en les figures judicials: advocats, fiscals, jutges, que són investits de saviesa, honestat i sentit comú.	Les figures judicials són persones i cada persona és un món. Aquestes figures estan formades per intervenir en un sistema de lleis que s'allunya de la realitat.
L'espera que l'àmbit jurídic-penal s'adapti a la manera de comunicació de la víctima, estat emocional i nivell intel·lectual.	El llenguatge jurídic sovint s'utilitza per aïllar i no per comunicar. Els termes en què es construeix la comunicació institueixen una desigualtat en l'estatus social mitjançant un llenguatge incomprensible que acaba per confirmar a la víctima sentiments d'incapacitat i inferioritat, en el cas que n'hi hagi.
D'acord amb la idea equivocada que existeix socialment de justícia, de les seves figures i del concepte de veritat, s'espera que es faci justícia i s'apliqui un càstig exemplar al victimari.	És un sistema que tendeix a generalitzar, per la qual cosa és possible que la seva idea de veritat no es vegi reflectida o pugui tipificar-se i, tot i que això passi, en el millor dels casos el càstig per al victimari mai no satisfarà la víctima.
El judici no trigarà a celebrar-se i aviat s'acabarà el procés.	Demores i manteniment de l'angoixa, ansietat, por.
Té por del victimari i espera no haver de coincidir amb ell.	No hi ha la infraestructura necessària en dependències judicials per protegir la víctima. Amb més freqüència de la desitjada, totes dues parts comparteixen l'espai previ al judici i durant el judici. No es respecta el desig de la víctima de no veure l'agressor.
La víctima pretén vehicular la seva ràbia, la seva impotència i el seu dolor a través dels canals que la llei li permet.	No és funció del sistema judicial satisfer la víctima tenint en compte les conseqüències emocionals del dany causat. Segurament, la víctima se sentirà frustrada i desatesa.

La finalitat última de la víctima no és guanyar la qüestió jurídic-penal, sinó ésser restablerta del dany que ha patit

I és en aquesta part que el treballador social ha de prendre cartes en l'assumpte. Principalment perquè, tot i que no es contempli com a delictes, és negligència professional (tant de l'àmbit jurídic com de l'àmbit social) ja que la finalitat última de la víctima no és guanyar la qüestió jurídic-penal, sinó ésser restablerta del dany que ha patit. No serveix de res que una víctima guanyi un judici si anys després es desfà a bocins i l'hem de recompondre, fruit del pernicios procés.

Per tant, els professionals de l'àmbit social han d'agafar les regnes del procés llarg i feixuc pel qual la víctima es veu obligada a passar. Hi ha moltes propostes i aportacions recomanades a l'hora de reduir la victimització secundària en víctimes d'abús sexual. D'una banda, a nivell institucional, s'ha d'exigir la protecció dels drets de la víctima.

Aquestes exigències s'han d'emparar en els manifestos de grans organitzacions, com les Nacions Unides que, com afirma UTE i UNFPA (2013) en el seu manifest *Por una atención libre de victimización secundaria en casos de violencia sexual*, han dictat estàndards d'actuació que poden servir com a instrument per orientar i potenciar les polítiques i activitats de totes les institucions que tenen cura de la protecció social i del benestar de poblacions vulnerables. N'és un exemple les Directrius de les Nacions Unides sobre la justícia en assumptes relatius als infants víctimes i testimonis de delictes o la Guia d'estàndards per al personal de les entitats públiques i privades que s'ocupen de la protecció dels drets d'infants i adolescents, creat també per les Nacions Unides per a UNICEF (2010). Per tant, hi ha referents teòrics i institucionals de pes per exigir i reivindicar la protecció de les víctimes en aquest procés.

Una altra de les formes amb què s'ha de reivindicar la protecció dels drets de la víctima i prevenir la victimització de la qual parlem és desenvolupant programes d'atenció a víctimes de violència sexual, que tinguin com a objectiu primordial l'acompanyament jurídic, social o psicològic amb garanties de protecció. Aquesta prevenció, segons Albertín Carbó (2005, pàg. 259-260), consisteix a atorgar centralitat i protagonisme a la víctima, escoltant les seves inquietuds, necessitats i propostes; estudiant i definint com els contextos de risc de la violència s'han inscrit al seu interior i com s'hi pot intervenir; i, finalment, prenent la categoria de víctima només com una categoria temporal, tot atorgant-los existència social i organitzant la seva resistència. Citant Cigarini (1995, pàg. 89), la feina de prevenció és una política que garanteix la inviolabilitat del cos i de la vida de les persones.

Pel que fa al terreny social, al treball de camp, què ha de fer un treballador social per preservar la integritat de la víctima en un problema tan contaminant i colpidor? Com podem treballar la resiliència de les víctimes en aquest procés? Què es pot fer per eradicar la manifestació d'aquesta violència? Per a això, es fan dues propostes d'intervenció paral·leles. D'una banda, treballar amb la víctima la seva resiliència i acompanyar-la en el procés i, d'altra banda, denunciar per via legal quins són els errors de l'administració pública, documentant els processos i deixant-ne constància.

L'enfocament de la resiliència va més enllà de la simple resolució de problemes, atès que la prevenció té un paper rellevant, no només enfocant-se en la intervenció i resolució de la situació actual, sinó també fomentant capacitats futures que puguin activar-se de forma eficaç quan sigui necessari (Villalba Quesada, 2006, p. 490). Citant Villalba Quesada, treballar la resiliència amb les víctimes ajuda a "anticipar-se a les dificultats viscudes, a aprendre del que han viscut i a preparar estratègies de superació més eficaces" (2006, pàg. 490).



Prenent la categoria de víctima només com una categoria temporal

El treball social no pot i no ha d'envair la intervenció d'altres disciplines sobre aquest concepte. La tasca del treballador social amb les víctimes s'enfoca a fer-los veure el poder que tenen per resoldre els seus propis conflictes i problemes i a donar-los una alternativa coherent amb opcions valuoses perquè aconseguixin un major control sobre les seves vides i les seves circumstàncies (Trevithick, 2005).

Treballa amb aquesta capacitat de les persones de tornar a un estat de qualitat, anterior al patiment

El professional del treball social que acompanya les víctimes treballa amb aquesta capacitat de les persones de tornar a un estat de qualitat, anterior al patiment, o la resistència a "ésser víctima" per sempre, posant en funcionament tots els processos necessaris, que poden començar amb una senzilla petició d'ajuda (Trevithick, 2005).

Per tant, el treballador social té un paper que podríem anomenar "despertador" de certes capacitats de resistència, funcionant com a potenciador de canvi. Un canvi que no sempre és percebut per la víctima com a necessari. Un canvi que, si no s'aconsegueix treballar, pot desembocar en auto-negligència de la víctima. Citant Lorente Diharce, "el treball social amb víctimes tracta d'activar aquestes capacitats i habilitats de l'ésser humà que, com a conseqüència del fet traumàtic, s'han pogut veure minvades o bloquejades" (2013, pàg. 32).

La intervenció ha d'estar enfocada a l'apoderament de la persona per aconseguir els canvis necessaris que aconseguixin mitigar les causes que van provocar la situació de malestar. D'altra banda, el professional ha de garantir l'accés als recursos públics i/o privats que ajudin a sobreposar-se a la situació-problema.

Des del meu punt de vista, la participació de la figura del treballador social en el procés judicial de la víctima de delictes sexuals és, pel cap baix, molt millorable.

Totes les accions, des de l'acompanyament institucional, l'assessorament jurídic (dins de les limitacions de la disciplina), la intervenció enfocada a l'empoderament, etc., han d'irrompre amb força en el procés en el qual es veu embolicada la víctima. Durant aquest procés, el professional té com a responsabilitat "preparar la víctima i ajudar-la a disposar dels seus propis recursos, amb l'objectiu últim d'aconseguir la seva recuperació integral" (Lorente Diharce, 2013, pàg. 7).

Què cal per aconseguir-ho? Recórrer a un dels principis bàsics del treball social: l'empatia amb l'usuari. L'existència d'una relació totalment simètrica (víctima-professional) que parteixi de la narració i posterior anàlisi professional de l'esdeveniment traumàtic ens facilitarà la identificació de cada ne-

cessitat, formulant un pla estratègic d'intervenció en el qual puguem abocar tots els recursos que ens ajudin a assolir l'objectiu de la nostra implicació professional: el restabliment de la víctima.

Tots els esforços són necessaris, però sempre veurem la nostra acció i intervenció limitada pel dret d'autonomia personal de les víctimes, respectant, en tot moment el subjecte en les decisions que prengui respecte al procés en el qual es trobi. Farem en funció del que ens deixin fer.

En el treball social és de gran importància entendre les víctimes com a persones, estudiant la particularitat de la seva victimització i les solucions a posar en pràctica. De la mateixa manera, perquè la nostra tasca pugui ser eficaç s'ha de crear una relació de confiança simètrica entre la víctima i el professional (Trevithick, 2005, pàg. 29-49). La seva pròpia narració dels fets serà el que ens porti a descobrir cada necessitat, motiu pel qual és crucial identificar quines són les estratègies d'acció i els recursos disponibles que ens encaminin cap al restabliment de la víctima.

Paral·lelament al treball de resiliència que s'ha de realitzar amb el nostre usuari perquè pugui suportar el procés judicial a què s'exposa i del qual no se sap si en sortirà perjudicat, és important que es reportin aquestes deficiències nocives per a l'usuari a través d'un seguiment.

És cabdal en aquest procés que es faci un acompanyament molt proper a l'usuari. Sovint, els professionals deleguem en les instàncies públiques una gran part del nostre treball, i en algun moment podem "abandonar" el nostre usuari perquè, en definitiva, "ja no és responsabilitat nostra". Aquí sempre sorgeix una certa controvèrsia a causa de la mala interpretació del terme *acompanyar*. Quan parlem d'aquest terme ens referim a "estar o anar en companyia de", però en cap moment parlem d'assistir o suplir les seves competències per les nostres. Acompanyar el nostre usuari en aquest procés vol dir que ha de sentir la nostra presència o interès (element fonamental per empoderar) però també vol dir presenciar des d'una observació participant quines són les deficiències del procés i poder atendre-les en primera persona.

Per això l'acompanyament és important. No només estem donant seguretat en el procés judicial, sinó que hem de tenir prou elements per poder sustentar una denúncia si hi ha deficiències que fan mal al nostre usuari. Si realment considerem els treballadors socials com a agents de canvi, el canvi només pot esdevenir-se si s'evidencien errors, traves, negligències, etc.

Tot plegat em porta al tancament d'aquesta proposta: la documentació de les experiències i els seguiments. Es fa palesa constantment la manca de documentació i literatura sobre experiències professionals de treballadors socials.



És quelcom que aquesta professió ha de canviar. Acompanyar per evidenciar, denunciar i reportar per, després, documentar. Cal que els treballadors socials escriguin les experiències viscudes per denunciar les negligències administratives i, sobretot, per millorar futures intervencions.

No parlem de canviar el món, sinó de millorar-lo.

Esteban Buch Sánchez
Treballador Social
Coordinador brigades mèdico-humanitàries
Ciudad Suárez
Professor de Treball Social
Universitat Autònoma de Ciudad Suárez
estebanbuchsanchez@gmail.com

Bibliografia

- Albertín Carbó, P.** (2005). Psicología de la victimización criminal. En: M. Soria Verde & D. Sáiz Roca (Eds.), *Psicología Criminal* (pp. 245-271). Madrid: Pearson Educación.
- Campbell, R.** (2005). What Really Happened? A Validation Study of Rape Survivors' Hel-Seeking Experiences With The Legal and Medical Systems. *Violence and Victims*, 20(1), p. 55-68.
- Cigarini, L.** (1995). *La política del deseo: La diferencia femenina se hace historia* (p. 86-95). Barcelona: Icaria.
- Gutiérrez de Piñeres Botero, C.; Coronel, E.; Pérez, C.** (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15(1), 49-58. Recuperat de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n1/a06v15n1.pdf>
- Lorente Diharce, L.** (2013). *Asistencia a las víctimas de experiencias traumáticas desde el trabajo social*. Materiales de Postgrado de la Sociedad Vasca de Victimología. Recuperat de <http://www.sociedadvascavictimologia.org/index.php/es/documentos-victimologia>
- Organització de les Nacions Unides (ONU)** (1985). Declaració dels Principis de Justícia Bàsics per a les Víctimes de Delicte i Abús del Poder. *Resolució 40/34*. Annex de l'Assemblea General de les Nacions Unides.
- Pecharromán Lobo, Y.** (2008). Reinserción social y sistema penitenciario español. *Fundamentos de Investigación Criminal, Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado de Investigación sobre la Paz, la Seguridad y la Defensa*, p. 343-370. Recuperat de http://iugm.es/uploads/tx_iugm/FUNDAMENTOS__INV__CRIM__01.pdf

Trevithick, P. (2005). *Social work skills: A practice handbook*. Buckingham: Open University Press.

UNICEF (2010). *Guía de estándares para el personal de las entidades públicas y privadas que se ocupan de la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes: Aplicación de las Directrices de las Naciones Unidas sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF). Buenos Aires: Argentina. Recuperat de [http://www.unicef.org/protection/Guia_Estandares_Operadores_Directrices_\(2\).pdf](http://www.unicef.org/protection/Guia_Estandares_Operadores_Directrices_(2).pdf)

Unidad Técnica Ejecutiva del Sector Justicia (UTE) y Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA). (2013). *Por una atención libre de victimización secundaria en casos de violencia sexual*. Recuperat de <http://www.unfpa.org/sv/dmdocuments/modulo-libre-revictimizacion.pdf>

Villalba Quesada, C. (2006). El enfoque de resiliencia en trabajo social. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1(1), p. 466-490. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002483>



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com



Intercanvi

Carlos Sánchez-Valverde

L'educació social com educació per als drets humans

Recepció: setembre 2016 / Acceptació: octubre 2016

Resum

En un entorn de canvi d'època, on la seguretat del dret trontolla i l'exercici de la solidaritat s'està privatitzant, les interpel·lacions que aquesta realitat ens planteja com a educadores i educadors socials haurien de conduir-nos a prendre una posició clara sobre de quina part estem: si de la part de les persones i els seus drets, o de la part de l'encàrrec socioinstitucional. Els drets humans haurien d'actuar com a referents de la nostra pràctica en aquesta delegació que ens converteix en agents de la filiació social perquè tots i totes trobin un lloc, en la diversitat i des del respecte i el reconeixement a la seva condició de persones.

Paraules clau

Educació social, Drets humans, Professi3, Tensió, Encàrrec, Ètica, Respecte

La educación social como educación para los derechos humanos

En un entorno de cambio de época, donde la seguridad del derecho se tambalea y el ejercicio de la solidaridad se está privatizando, las interpelaciones que esa realidad nos plantea como educadoras y educadores sociales deberían dirigirnos a tomar una posición clara sobre de qué parte estamos: si de la parte de las personas y sus derechos, o de la parte del encargo socio-institucional. Los derechos humanos deberían actuar como referentes de nuestra práctica en esa delegación que nos convierte en agentes de la filiación social para que todos y todas encuentren un sitio, en la diversidad y desde el respeto y el reconocimiento a su condición de personas.

Palabras clave

Educación social, Derechos humanos, Profesión, Tensión, Encargo, Ética, Respeto

Social Education as Education for Human Rights

In a context of epochal change, in which the safeguards of the law are being undermined and the exercise of solidarity is being privatized, the questions that this reality poses should lead us as professional educators and social educators to take a position and make it clear where we stand: are we with the people and their rights or on the side of the socio-institutional post we occupy? Human rights should be the referents for our practice in the process of delegation that makes us agents of social affiliation to enable everyone to find a place, in diversity and from respect for and recognition of their status as persons.

Keywords

Social education, Human rights, Profession, Tension, Professional post, Ethics, Respect

Com citar aquest article:

Sánchez-Valverde, Carlos (2016).

"L'educació social com a educació per als drets humans".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 64, p. 87-103



ISSN 2339-6954

▲ Circumscripció temàtica i contextual

Per entrar en matèria, esdevé sempre important i necessari delimitar sobre què versarà la nostra proposta i explicitar des de quina mirada es farà. Per tant, haurem d'apropar-nos i consensuar, si és possible, de què estem parlant.

Què és l'educació social?

De què parlem quan parlem d'educació social? L'educació social és una locució polisèmica. Farcida de significats i de noms (significants), opera tant com a disciplina pedagògica, com a professió, com a grau universitari, com a acció o intervenció socioeducativa o com a dret de ciutadania, per citar només algunes de les seves accepcions.

Si ens centrem en la polisèmia de significants, és a dir, si ens referim als “noms”, l'escenari europeu de denominació dels professionals de l'educació social ens ofereix un repertori gairebé inesgotable. Resulta molt clarificador el que recull un extraordinari treball d'investigació sobre la realitat de l'educació social a Europa (CGCEES, 2013).

Taula 1: Denominacions de la professió en els diferents països europeus

País	Denominació de la professió
Espanya	Educador/a Social
Bèlgica (Valònia)	Educateur(trice) spécialisé(e)
Dinamarca	Social Paedagogerne
Estònia	Sotsiaalpedagoog
Finlàndia	Sociaaliohjaaja
França	Educateur(trice) spécialisé(e)
Alemanya	Sozialpädagoge – Sozial Arbeit
Països Baixos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Hongria	Szocialpedagogus
Eslovènia	Socialni pedagog
Itàlia	Educatore professionale
Lituània	Socialinis pedagogas
Luxemburg	Educateur Gradué
Portugal	Educador Social
Irlanda	Social Care Workers
Islàndia	Þroskafjálfi
Polònia	Pedagog społeczny
Noruega	Vernepleier / Barnevernpedagoger

Font: CGCEES, 2013:24.

La primera cosa que crida l'atenció és la poca presència de la denominació “educador social” a l'escenari europeu.

Passa el mateix si ens referim als “significats”: n'hi ha prou com a exemple i indicador d'aquesta polisèmia l'existència de dues definicions de l'educació social tan divergents com les que han adoptat, en l'àmbit geogràfic espanyol l'Associació d'Entitats d'Educació Social (ASEDES) i el Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials (CGCEES), on queda definida com a professió, i en l'àmbit europeu (mundial), la de l'Associació Internacional d'Educació Social (AIEJI), on se la considera una teoria/ciència¹.

Cap d'aquestes dues posicions de consens recull tota la pluralitat de l'educació social. Però, potser, una definició que agrupi les dues, sí que la representaria millor.

A hores d'ara (perquè també la meua manera de definir l'educació social és dinàmica i ha anat canviant amb el temps) acostumo a plantejar una definició que reculli, com a mínim, quatre components o camps semàntics:

- El fet que és una disciplina pedagògica (i el seu caràcter científic, teòric i de disciplina acadèmica).
- La seva configuració com a acció socioeducativa (que possibilita la circulació social dels subjectes i la seva promoció).
- La seva aplicació social com a professió (generadora de contextos i accions mediadores i educatives).
- El seu contingut sociopolític com a dret de ciutadania (en un escenari de recerca del benestar de les persones).
- I així, acostumo a fer meua una definició (Cacho, Sánchez-Valverde, Usurriaga, 2014) que intenta ser sintètica, d'aquest tipus:

“L'educació social és:

- Una disciplina pedagògica que participa de la teoria (ciència) de com les condicions psicològiques, socials i materials, i diferents orientacions de valors promouen o dificulten el desenvolupament i el creixement, la qualitat de vida i el benestar de l'individu o del grup;
- Que s'articula socialment com una professió generadora de contextos i accions mediadores i educatives, que possibiliten:
 - La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
 - La promoció cultural i social, entesa com a reconeixement d'allò propi i obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, de lleure i participació social.
- I que sòcio-políticament actua com a dret de ciutadania de les persones”.

Després veurem quina relació poden tenir els drets humans (DDHH) amb cada un d'aquests camps semàntics.

I què són els drets humans?

La Declaració dels drets humans es produeix el 10 de desembre de 1948 en el marc de l'Organització de les Nacions Unides i significa, segons F. Mayor Zaragoza (2008: 83), sens dubte una de les majors obres de la història de la humanitat. El professor Mayor arriba a afirmar que és "l'acte més important del segle XX, perquè va dotar tota la humanitat d'un horitzó ètic, d'un marc moral".

Els drets humans van significar un important pas més en la construcció d'un nou espai de relacions globals humanitzades i de consolidació d'esforços de consens per a la resolució pacífica dels conflictes.

Seguint el camí de circumscripció temàtica i conceptual, l'Organització de les Nacions Unides (ONU) defineix els drets humans com "les garanties essencials perquè puguem viure com a éssers humans"². Ampliant una mica més l'espai semàntic, l'Organització Mundial de la Salut (OMS), els defineix com a "garanties jurídiques universals que protegeixen individus i grups contra accions que interfereixin en llurs llibertats fonamentals i en la dignitat humana"³. I en un esforç de clarificació conceptual, trobem propostes com la de l'organització de Baltasar Garzón⁴ (proposta que, per altra banda, també ha estat assumida per moltes altres organitzacions socials), que considera que els drets humans són:

"[...] Aquelles llibertats, facultats, institucions o reivindicacions relatives als béns primaris o bàsics, que afecten tota persona pel simple fet de la seva condició humana (que són inherents) i que li garanteixen una vida digna, 'sense cap distinció de raça, color, sexe, idioma, religió, opinió política o de qualsevol altra mena, origen nacional o social, posició econòmica, naixement o qualsevol altra condició'" (art. 2 de la Declaració de Drets Humans, ONU, 1948).

El més interessant d'aquests intents de definició és la seva referència a una vida digna i en l'última, el fet de presentar els drets humans no només com una expectativa, una garantia o com una esperança, recollida en una declaració, sinó com allò que té a veure amb els béns primaris o bàsics, incorporant així aquest concepte de John Rawls (Papacchini, 2003: 43-44), consubstancials a la naturalesa humana i a la dignitat de les persones. És a dir, és una cosa viva, que incorpora el procés que va de la legitimitat a la legalitat (les reivindicacions) d'una manera decidida, fugint d'una interpretació legalista estricta (Sánchez-Valverde, 2013).

Els drets humans incorporen el procés que va de la legitimitat a la legalitat

Legalitat i legitimitat

Proclamava Mahatma Gandhi que, "quan una llei és injusta, el més just és desobeir". Vivim un temps en què la governança ha substituït la política. I de vegades no tenim prou present que el preàmbul de la mateixa declaració dels drets humans posa l'èmfasi en els processos de legitimitat de les reivindicacions, més que en allò legal i instituït:

"Considerant essencial que els drets humans siguin protegits per un règim de Dret, a fi que l'home no es vegi compel·lit a la rebel·lió contra la tirania i l'opressió".

Norberto Bobbio (1991) afirmava que "la llei està per sota de la justícia". En la seva revisió de les relacions entre justícia, validesa i eficàcia, davant dels qui redueixen la justícia a la validesa de les normes (positivisme jurídic) i davant dels qui redueixen la validesa a l'eficàcia de les normes (com la jurisprudència americana), defensarà que la justícia està per sobre de la legalitat, com el deure està sobre l'ésser o el valor sobre el fet. I afirma amb contundència que romandre en l'àmbit de la pura legalitat sense transcendir-la en el valor, considerar la llei com a tal com a criteri de valoració, vol dir confondre el Dret amb la força".

Les mirades crítiques al paradigma dominant dels drets humans

Però tampoc hauríem d'oblidar, com a contrapunt a aquesta interpel·lació a la reflexió, que la Declaració i el que els drets humans signifiquen han tingut i continuen tenint diferents lectures, algunes de les quals, molt crítiques.

Rescatem aquí, a títol d'exemple, la denúncia de Jacques Derrida (en la seva col·laboració en el llibre de Tom Cohen, *Jacques Derrida i les humanitats*, de l'any 2005), que posa de manifest com els drets humans actuen de mecanisme de control cultural d'un paradigma occidental que es vol imposar a totes i tots, en una nova manera de colonialisme i des d'una instrumentalització d'un poder global que justifica en els crims contra la humanitat una nova manifestació i una actuació de domini, dins d'un nou il·luminisme.

Les generacions de drets humans

Potser hagi estat aquest caràcter dinàmic que remarcàvem abans, el que hagi fet que la Declaració no es convertís en un text estàtic i que els drets humans hagin presentat una articulació molt canviant en el seu procés de configuració. Així, és comunament acceptat que hi ha diferents "generacions de drets humans".

La divisió dels drets humans en tres generacions va ser plantejada per primera vegada per Karel Vašák (exiliat txec a França) el 1979, associant cada generació a un dels grans valors proclamats en la revolució francesa: llibertat, igualtat, fraternitat (solidaritat).

Els drets de primera generació són els drets civils i polítics, basats en la llibertat i igualtat davant la llei i en la participació de les persones en l'exercici del poder polític, i serien els drets:

- A la llibertat individual.
- A la seguretat.
- A la llibertat de pensament i consciència.
- A la llibertat d'expressió.
- A la llibertat de reunió i associació.
- A circular lliurement i a triar la pròpia residència.
- A una nacionalitat.
- A la llibertat d'associació política.
- A vot.
- Ningú no serà sotmès a esclavitud o servitud.
- Ningú no serà sotmès a tortures ni a penes o tractes cruels, inhumans o degradants, ni se li podrà ocasionar dany físic, psíquic o moral.
- Ningú pot ser molestat arbitràriament en la seva vida privada, familiar, domicili o correspondència, ni patir atacs a la seva honra o reputació.

Els drets de segona generació són els drets econòmics, socials i culturals (amb els quals, l'Estat de Dret passa a una etapa superior: l'Estat Social de Dret), que estan vinculats amb el principi d'igualtat econòmica, social i cultural. Exigeixen per a la seva realització efectiva de la intervenció dels poders públics, a través de prestacions, institucions i serveis públics. Serien:

- Tota persona té dret a la seguretat social i a obtenir la satisfacció dels drets econòmics, socials i culturals.
- Tota persona té dret al treball en condicions equitatives i satisfactòries.
- Tota persona té dret a formar sindicats per a la defensa dels seus interessos.
- Tota persona té dret a un nivell de vida que li asseguri a ella i a la seva família la salut, alimentació, vestit, habitatge, assistència mèdica i els serveis socials necessaris.
- Tota persona té dret a la salut física i mental.
- Durant la maternitat i la infància tota persona té dret a cures i assistència especials.
- Tota persona té dret a l'educació en les seves diverses modalitats.
- L'educació primària i secundària és obligatòria i gratuïta.

Des dels anys vuitanta, es comença a parlar d'una tercera generació de drets vinculada amb la solidaritat (fraternitat). Des de la seva incidència en la vida de tots, a escala universal, precisen per a la seva realització una sèrie d'esforços i cooperacions en un escenari planetari. Normalment s'hi inclou-

uen drets heterogenis com el dret a la pau, a la qualitat de vida, a les garanties enfront de la manipulació genètica, a un medi ambient net, al desenvolupament, etc.

N'hi ha que ja parlen d'altres noves generacions emergents (quarta, cinquena...) relacionades amb les noves tecnologies, l'accés a elles, els col·lectius vulnerables, etc. Una taula/quadre resum podria ser:

Taula 2: Resum dels drets humans associats a les diferents generacions

Generació de drets	Època d'acceptació	Tipus de drets	Valor que defensen	Funció principal	Exemples
Primera	S. XVIII i XIX	Civils i polítics	LLIBERTAT i igualtat davant la llei	Limitar l'acció del poder. Garantir la participació política dels ciutadans	Drets civils: dret a la vida, a la llibertat, a la seguretat, a la propietat, etc. Drets polítics: dret a vot, a l'associació, a la vaga, etc.
Segona	S. XIX i XX	Econòmics, socials i culturals	IGUALTAT econòmica, social i cultural	Garantir unes condicions de vida dignes per a tots	Dret a la salut, a l'educació, al treball, a un habitatge digne, etc.
Tercera	S. XX i XXI	Justícia, pau i solidaritat	SOLIDARITAT	Promoure relacions pacífiques i constructives	Dret a un medi ambient net, a la pau, al desenvolupament, etc.

Font: Adaptada de http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5_contenidos_5.htm

Però això és només un resum. La Fundación Acción pro derechos humanos ens ofereix una eina 2.0 molt interessant i útil presentada d'una manera molt pràctica i accessible⁵, l'accés a la qual aconsellem.

Els drets humans com a vehicles de la filiació social en les societats modernes

Un altre aprofitament interessant és el d'observar com els drets humans actuen (o han actuat) com a filiadors socials. La filiació social seria aquella articulació que vol trobar un lloc per a totes i cadascuna de les persones dins de les realitats socials de cada moment i lloc. I ha anat assumint diferents paradigmes al llarg de la història. En la modernitat, període que es consolida en tot el nostre entorn sociocultural amb el triomf de la revolució francesa i que alguns consideren ja esgotat, la filiació l'encarna "l'estat", en tant que

La filiació social vol trobar un lloc per a totes i cadascuna de les persones dins de les realitats socials de cada moment i lloc

estructura civil que organitza allò social i polític. Pierre Legendre, fent servir una metàfora molt expressiva, ens dirà el 1985 que “l'estat és el desig polític de Déu”, en haver demostrat la religió la seva incapacitat per continuar fent de filiadora social (de tots, totes i cada un i una), des del segle XVI.

I dins d'aquesta funció de filiació que “l'estat modern” assumeix, alguns afirmen que els drets humans formarien una part fonamental en aquesta ordit. Victòria Camps (2003: 193) ens parla de com els drets humans semblen haver-se convertit en la referència articuladora en l'actualitat:

“El culte del nostre temps és el dels drets humans. Producte de la secularització de la cultura, ocupen el lloc que temps enrere va tenir la religió; el lloc dels manaments i deures morals inspirats en la revelació divina, etc. L'educació ha anat substituint la formació religiosa per una formació ètica l'horitzó de la qual el constitueixen els drets fonamentals”.

sembla que es qüestiona aquest paradigma i que la filiació torna a manifestar-se com a profundament imperfecta i incompleta en aquest nou sistema que s'està dibuixant amb el canvi de segle, marcat pels discursos neoliberals.

El context i el moment: canvi d'època

Tot sembla apuntar que l'episodi històric de recuperació des del neoliberalisme utilitarista, que torna a col·locar el mercat com a referent absolut i recupera el discurs de “l'estat mínim”, tingui una transcendència que superarà allò conjuntural per col·locar-nos en un escenari de *canvi d'època* d'incertes conseqüències. Estem assistint a una cosa que és molt més que una crisi o un canvi de cicle.

La mal anomenada crisi està creant borses socials d'exclusos i està deixant fora, sense filiació social (és a dir: sense lloc), a ingents sectors de població. Són els excedents socials (els i les “desechables”, com denominen a Colòmbia als pobres fent ús d'una metàfora molt gràfica) o el precariat (Standing, 2013), noves classes socials que ni tenen expectatives, ni reben “ajuda” o solidaritat social. Perquè han perdut el seu lloc en la societat i els seus drets. I perquè el “treball” ha deixat d'articular els límits de la vulnerabilitat.

Sembla com si el procés o cicle històric obert per la Declaració dels drets de Virgínia de 1776 estigués esgotant-se. Va ser en aquesta Declaració, que va significar la fita de l'inici del camí de conquesta de drets individuals, socials, humans, etc., no ja com a concessions gracioses de governants il·lustrats, sinó com a expectativa inherent i consubstancial al fet de la condició humana, on es recollia en el seu article primer que:

“[...] Tots els homes són per naturalesa igualment lliures i independents, i tenen certs drets inherents, dels quals, quan entren en un estat de societat, no poden ser privats o postergats.”

Com quedarà aquest món que coneixem, “segur” de l'estat (social) de dret, en aquesta situació de canvi? S'obren incògnites que necessitaran noves respostes.

L'ensorrament de la modernitat: Progrés?

La modernitat, projecte humà i social dominant en els dos últims segles centrat en el creixement, el progrés i en la confiança absoluta en la força de la raó i del consens, s'està enfonsant ràpidament a tot arreu (Montané, Sánchez-Valverde, 2013: 16). El “pacte social que va possibilitar l'estat del benestar” ha estat trencat unilateralment per una de les parts acordants (els poderosos), com ens recorda el professor Fontana (2011 i 2013). Ara, geoestràticament, ens està tocant a nosaltres, els països del sud d'Europa, experimentar-ho i patir-ho. Uns altres ho van viure abans (EUA, Anglaterra i Llatinoamèrica a la dècada de 1990, Alemanya en la del 2000, per exemple).

Paulo Freire, en un exercici de premonició il·luminadora, ja ens avisava el 1994 que en aquest nou món que ve “l'única certesa és la de no tenir certes”. (Sánchez-Valverde, 2007). I que l'ésser humà hauria d'aprendre a viure en un món incert.

Tot aquest procés de canvi té probablement els seus orígens en les conseqüències de la revolució de maig del 68 que col·loca valors com la identitat i l'individualisme al centre, en el nucli, del discurs polític i social, enfront de la centralitat que la igualtat havia ocupat des de la revolució francesa. Aquest canvi de valors centrals va ser aprofitat per les propostes neoliberals com el trampolí de la seva batalla o “guerra” (segons les paraules de Warren Buffet,⁶ una de les majors fortunes del món, que reconeix que paga “menys impostos que la seva secretària”), que no és tan sols ideològica, i en la qual els postulats ultraliberals han acabat essent els dominants, si no hegemònics.

Què pot passar si l'estat perd pes o desapareix? Què els quedarà als vulnerables?

La proposta i la pràctica (retallades en les polítiques socials, privatitzacions, etc.) del “MENYS ESTAT”, que curiosament es defensa tant des de la ultradreta (aquest és el lema del “Tea party”⁷), com des dels moviments més alternatius (per exemple, i sorprenentment, aquells que defensen el decreixement), deixa, a més, un panorama en què la lluita pel monopoli de la soli-

daritat, des de la seva privatització, està a l'ordre del dia. Perquè el control i l'exercici social de la solidaritat s'han convertit en l'espai on s'està duent a terme una de les batalles ideològiques del neoliberalisme contra l'estat del benestar (Sánchez-Valverde, 2012).

Recordem que “l'estat és la Mútua dels vulnerables i de les classes populars”. I que ha exercit aquesta funció (la solidaritat) d'una manera delegada per l'encàrrec social en un sistema de distribució de les accions que generaven la filiació social.

Tampoc no hem d'oblidar, en un altre ordre de coses, que va ser com a conseqüència d'aquest joc de delegacions i encàrrecs, que es van configurar les professions socials. La nostra, l'educació social, entre elles. Existim, com a professions, com una més de les conseqüències de l'exercici l'estat de la seva funció com a Mútua solidària, en la seva aspiració a la filiació de tota la població.

El perill i el risc en aquests moments, per a totes i tots, és que es compleixi la profecia de Margaret Thatcher quan afirmava ja els anys vuitanta que “la societat no existeix, només existeixen els individus i les famílies”. I que realment això ens porti a una desaparició d'allò polític com a conseqüència de la desaparició de l'estat i de la seva substitució pel mercat i la caritat privada.

La desaparició de la solidaritat social pot portar-nos a un escenari en què sigui tota la societat la que es col·lapsi

La desaparició de la solidaritat social pot portar-nos a un escenari que d'altres autors ens recorden (Boris Buden de l'EIPCP: Institut Europeu per a les Polítiques Culturals Progressives), en què sigui tota la societat la que es col·lapsi.⁸

Hi ha fins i tot algun autor (Josep Fontana, 2013) que va més lluny encara i ens adverteix que patim el perill de tornar a una privatització de les relacions socials i a un retrocés cap a models de relació similars als que es van donar a l'edat mitjana.

Educació social i drets humans

La pràctica educativa, socioeducativa en el nostre cas com a educadores i educadors socials, és anterior a la promulgació de la Declaració de Drets Humans. Però aquesta Declaració ens ha servit per articular el que ja estava present en la nostra tasca quotidiana i professional.

Revisem ara com s'ha concretat aquesta articulació, seguint els diferents camps semàntics que delimitàvem abans a l'hora de fer la proposta de definició de l'educació social.

Els drets humans i la professió: els límits deontològics

Els codis deontològics que s'han anat configurant en relació a l'educació social (aquí farem referència al procés espanyol i europeu), recullen com un dels seus principis inspiradors el Principi de respecte als drets humans. En el cas espanyol (ASEDES-CGCEES, 2007: 24), trobem:

“L'educador/a social actuarà sempre en el marc dels drets fonamentals i en virtut dels drets enunciats a la Declaració Universal dels drets humans”.

I a nivell internacional, el “Marc conceptual de les competències de l'educador social”. (AIEJI, 2005), en el seu primer apartat, “Breu introducció a la tasca socioeducativa”, específicament recull:

“L'educació social està basada en la Declaració Universal dels drets humans de l'ONU i pressuposa una entesa fonamental de la integritat i del valor de qualsevol ésser humà, amb independència de raça, sexe, edat, creences i estatus social, econòmic i intel·lectual. La finalitat i el contingut de l'educació social van des de la recreació de la cultura del dia a dia, d'una banda, a la creació de la cultura pròpia de l'individu, de l'altra”.

Els marcs referencials, els límits de la formalització social, ens porten, doncs, cap a una deontologia professional basada en els drets humans.

L'educació social com a acció i pràctica socioeducativa en drets humans. Els valors practicats

Els valors dominants ara mateix, fruit d'aquest canvi operat des dels anys vuitanta, són l'hiperindividualisme (enfront de la comunitat), l'èxit i l'enriquiment ràpid (enfront de l'esforç. És a dir, el triomf dels espavilats davant dels qui respecten les normes), el consum (l'ús únic i caduc davant la sostenibilitat i el reciclatge), el mercat (enfront de la política i allò públic), la possibilitat (enfront de la necessitat), la identitat (enfront de la igualtat), etc.

La solidaritat (tant la relacionada amb l'ètica de la compassió com amb la de l'hospitalitat) és ara i ha estat sempre el nucli central articulador d'aquells valors que han encarnat i practicat els vulnerables al llarg de tota la història. I és a la base dels orígens de moltes organitzacions i pràctiques socials que van portar cap a l'estat del benestar: les societats d'ajuda i socors mutus, sindicats, cooperatives, etc. Altres manifestacions d'aquests valors que tenen a veure amb la solidaritat serien l'altruisme, l'ajuda mútua, la cooperació entre iguals, la comunitat, el valor del que és públic (i el reconeixement dels servidors públics) com a exemple del que és comú, etc.

Aquests valors positius estan incorporats també als drets humans al costat dels de la llibertat, el respecte, la tolerància, el diàleg, la ciutadania, etc., i hauríem de fer-los presents en tots i cadascun dels fets i accions socioeducatives que portem a terme com a educadores i educadors socials.

La millor manera d'educar en valors és practicar-los

Perquè la millor manera d'educar en valors, en els valors positius derivats dels drets humans, és practicar-los i que les nostres accions estiguin guiades per ells i que la nostra acció socioeducativa i professional com a educadores i educadors socials, sigui una pràctica de valors (Usurriaga, 2013). I això, potser també mitjançant la generació i recuperació d'espais socials de relació per tornar a “viure” aquells valors que practicaven les classes populars, que ara s'han perdut sota l'influx homogeneïtzat i preponderant dels mitjans de comunicació de masses i la influència de les televisions (privades) i de les “pantalles” (internet, etc.).

Quan baixem una mica més, en la nostra pràctica quotidiana i professional, cal que ens fem preguntes com les següents, que ens interpel·lem sobre la nostra pràctica i, a títol d'exemple, reflexionem sobre:

- Tenim en compte el dret de participació de les persones?
- Tenen aquestes persones llibertat de circulació, de visita, de comunicació?
- Coneix aquesta persona el que pensem, escrivim i informem sobre ella? (confidencialitat)
- Ha de saber la persona tot sobre el que diem d'ella? (intimitat)
- Mirem de la mateixa manera a uns i a altres?
- Com els anomenem? (etiquetatge)

Preguntes que serien manifestacions d'una actitud d'observança dels drets humans en la nostra pràctica diària. Aquest exercici i rutina també l'hauríem d'incorporar en els nostres espais i reflexions col·lectius, en les reunions d'equip, en els debats professionals interdisciplinaris, etc., Com a manifestacions del nostre “respecte” i reconeixement a l'altre, com a persona (Sennett, 2003).

A més, les educadores i educadors socials juntament amb la resta d'agents de l'acció social, tenim en els drets humans el fonament de l'expressió de la veu de la comunitat i per a la comunitat: “He de comptar amb els altres per gaudir dels meus drets. Els drets són realitats mancomunades, com ho són el llenguatge i els costums” (Marina, 1998: 121).

Com diu Enrique Dussel (2001: 56): “No cal inventar coses. Es tracta de partir d'allò negat... No cal pensar en utopies educatives, cal partir de les víctimes i la seva negativitat. La utopia és l'afirmació d'aquesta negativitat com a positivitat.”

L'educació social com a dret de ciutadania

Troblem en els Documents Professionalitzadors (ASEDES-CGCEES, 2007: 13) la següent afirmació:

“Concebem l'educació social com una prestació educativa, al servei del compliment dels valors fonamentals d'un Estat de Dret: igualtat de tots els ciutadans, màximes quotes de justícia social i el ple desenvolupament de la consciència democràtica. Per això, considerem que l'educació és un dret de la ciutadania perquè així ho avalen els marcs jurídics internacionals, nacionals i autonòmics”.

Aquesta afirmació es mou en el camp semàntic i simbòlic d'aquesta imatge que abans presentàvem, encara “moderna”, del món, ara en declivi, on sempre es creix i es millora l'anterior, i en la qual, suposadament, semblava que tots creien que “la ideologia havia estat substituïda per la raó i objectivitat”.

Però ha resultat que no: la postmodernitat, amb el seu contingut “flexible” (Sennett, 2000) i “líquid” (Bauman, 1999) ha fet que la vulnerabilitat hagi passat a ser una categoria que engloba la majoria de la població, aprofundint en la seva caracterització com a procés (Arteaga, 2008). I pot semblar una broma o una il·lusió, però la tenim aquí i pel que sembla s'hi quedarà un llarg temps. Amb ella hem retornat a una situació en què els riscos que estan patint l'acció social i la intervenció socioeducativa (i que ens travessen com a agents-subjectes actuant en aquests espais) passen, una altra vegada, per l'augment dels encàrrecs de control social i de gestió diferencial de les poblacions, com ens advertia Robert Castel (1984). Tot ens indica que hi ha forces socials molt interessades a tornar a les situacions superades del segle XIX, de caritat i beneficència, quan l'acció social s'entenia, en paraules del jurista i polític liberal espanyol, Manuel Colmeiro i Penido (1850, tom I, llibre IV, cap. XII: *De la Beneficència*, màxima 848), així:

“La caritat social (beneficència) no és dret de requerir auxili, d'exigir una prestació determinada, exercitant l'individu una acció contra l'Estat per obtenir assistència. És una esperança d'alleujament; no una reclamació de deute, sinó demanda de benefici”.

D'altra banda, l'eclosió de les actuals manifestacions de necessitats velles (la pobresa i la fam, etc.), que creïem controlades, sembla que dirigeixen les prioritats cap a la subsistència i l'assistència i fan que parlar, en aquests moments, de drets no estigui de moda des de la pressió de l'emergència de la quotidianitat. Esperem “que els arbres no ens impedeixin veure el bosc”.

La societat dels drets i la participació, com a manifestació madura de l'estat del benestar, ha esclatat i en els últims anys hem retrocedit dècenns. El camí de la recuperació serà llarg.

La postmodernitat ha fet que la vulnerabilitat hagi passat a ser una categoria que engloba la majoria de la població

El compromís de l'educació social

Com a educadores i educadors socials, com a ciutadans i ciutadanes i com a professionals, hauríem d'estar en disposició de donar resposta a aquestes noves situacions. Situacions que generaran noves demandes dins d'un encàrrec controlador, algunes de les quals ja són aquí: l'accés als drets de salut per part dels col·lectius "irregulars" d'immigrants, o els llistats d'ocupants il·legals de determinats assentaments urbans, etc. I aquestes demandes ens interpel·len sobre allò del que ens hem d'ocupar: de les persones i els seus drets? o l'encàrrec? Tot això en una direcció molt similar a les possibles implicacions per a les professions de l'acció social referides a "l'assignació de destinacions" que com a professionals podem acabar realitzant, tal com Violeta Núñez (2005) o Graciela Frigerio (2008) ens recorden.

Les preguntes sobre qui són (som) els exclosos; o sobre si, com a professionals, som antidòts o factors d'estigmatització i etiquetatge; o sobre si treballem en el "control i gestió" o en l'elaboració d'aquestes situacions amb les poblacions vulnerables que la pateixen, continuen aquí i amb més actualitat que mai. On són els drets humans en aquests moments?

La naturalesa de la nostra manera d'estar al mundo (social i professional): la tensió

L'educació social i els educadors i educadores socials estem subjectes a una tensió continuada derivada del nucli constitutiu de la nostra intervenció (en la pràctica present en la majoria de les professions d'ajuda), que podria representar-se en aquest gràfic.

Gràfic 1: El nucli de tensió de l'acció i intervenció socioeducativa de l'educació social

ENCÀRREC (explícit): De qui ens "paga"	EDUCADOR/A SOCIAL	PERSONA/GRUP (a qui acompanyem): encàrrec/demanda implícits
CONTROL		DRET / CIUDATANIA

Font: Elaboració pròpia

Allò que té a veure amb la columna de l'esquerra (Encàrrec) tendeix cap al "control social". I el que deriva de la columna de la dreta està relacionat amb "l'exercici efectiu dels drets humans i el desenvolupament de la ciutadania".

Prendre consciència d'això, tenir-ho present en la nostra acció socioeducativa del dia a dia, és crucial per a no caure subjugats en allò institucional i reproductor de l'exercici mecànic de la professió.

Vivim, professionalment, en la tensió entre l'encàrrec i les persones. Una tensió constitutiva de la nostra identitat. En aquesta tensió entre l'encàrrec i les persones, seria desitjable que no perdem de vista que ens devem a les persones i als seus drets (humans) com a opció fonamental per seguir oferint cada dia una resposta centrada en la dignitat.

Per acabar, potser haurem de tornar a repensar si no serà veritat el que deia Carlos Taibo: "Hem de buscar una sortida del capitalisme, no de la crisi".⁹

Carlos Sánchez-Valverde
Doctor en pedagogia
Educador social del CRAE Toni Julià
ceseuve@gmail.com

Bibliografia

Tots els enllaços a documents electrònics han estat revisat i eren operatius el 25 de setembre del 2016.

AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. En línia a: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>.

Arteaga, N. (2008) "Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel". *Sociológica*, año 23, núm. 68, pp. 151-175. En línia a: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>

ASEDES-CGCEES (ASOCIACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SOCIAL –CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES). (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*. Toledo: Grafox SL. En línia a: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (1991). *Teoría general de Derecho*. Madrid: Debate.

- Camps, V.** (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Castel, R.** (1984). *La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.
- Cacho, X.; Sánchez-Valverde, C.; Usurriaga, J.** (2014). “Los nombres y los significados de la educación social”. *Revista de educación social, RES*, núm. 19, 2014. En línia a <http://www.eduso.net/res/19/articulo/los-nombres-y-los-significados-de-la-educacion-social>.
- CGCEES** (2013). *La profesión de la educación social en Europa: un estudio comparativo*. Barcelona: CGCEES. En línia a: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>.
- Cohen, T.** (coord.) (2005). *Jacques Derrida y las humanidades: un lector crítico*. México: Siglo XXI
- Colmeror, M.** (1850). *Derecho Administrativo Español*. Madrid.
- Dussel, E.** (2001). “La ética”. En *III Congreso de educación social*. Barcelona: ASEDES-CEESC, pp. 41-57.
- Fontana, J.** (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
- Fontana, J.** (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
- Frigerio, G.** (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: del estante editorial.
- Legendre, P.** (1985). *Leçons VI. Le désir politique de Dieu*. Paris: Fayard.
- Marina, J. A.** (1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Martín Solbes, V. M.; Vila Merino, E. S.** (2012). “Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional”. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, tercera época, núm. 20, pp. 303-323. En línia a: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3975452.pdf>
- Mayor Zaragoza, F.** (2008). *Tiempo de Acción*. Granada: Universidad de Granada, Editorial Ánfora Nova.
- Montané, A., Sánchez-Valverde, C.;** (coord.). (2013). *Derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.
- Núñez, V.** (2005). “Participación y educación social”. Ponencia presentada en el *XVI CONGRESO MUNDIAL AIEJI*. Montevideo: Uruguay. En línia a: http://www.projoven.gub.uy/Documentos/Congreso%20educadores/10_Violeta_Nunez.doc.
- ONU** (1948). Declaración universal de derechos humanos. En línia a: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Papacchini, Á.** (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali (Colombia): Universidad del Valle.
- Sánchez-Valverde, C.** (2013). “De lo legal y lo legítimo”. En Montané, A., Sánchez-Valverde, C. (coord.) *derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 101-118.
- Sánchez-Valverde, C.** (2012). “La crisis, una mirada “ideológica” desde la sociedad civil y laica”. Colaboración en el espacio público de debate social *Societat.cat*. En línia a: researchgate

- Sánchez-Valverde, C.** (2007). “La vigència de Paulo Freire”. *L'Informatiu*, números 38 al 41 (serie). Barcelona: CEESC.
- Sennett, R.** (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R.** (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.
- Standing, G.** (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
- Usurriaga, J.** (2013), “Vínculos entre los derechos humanos y la educación social”. En Montané, A., Sánchez-Valverde, C. (coord.). (2013). *derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 45-59.

-
- 1 Vegeu, respectivament, ASEDES-CGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores*, pàgina 12. i AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*, pàgina 7. Curiosament ambdues definicions s'han assumit des de processos de consens dels educadors i educadores socials.
 - 2 Vegeu <http://www.un.org/es/rights/overview/>
 - 3 Vegeu http://www.who.int/topics/human_rights/es/
 - 4 Vegeu <http://www.ilocad.info/derechos-humanos>
 - 5 Vegeu http://www.derechoshumanos.net/derechos/index.htm?gclid=Cj0KEQjwpZO_BRDym6K_nMyc7cEBEiQAVA7RaKc20KFj7x0v8JazqGD4S400K40f5ItN-5noVLd9-t4aAiBN8P8HAQ
 - 6 “Hi ha lluita de classes, d'acord, però és la meua classe, la dels rics, la que està a la guerra, i estem guanyant”. Warren Buffett, citat per *The New York Times*, 26 de novembre de 2006.
 - 7 Vegeu <http://www.jotdown.es/2014/02/el-tea-party-instrucciones-de-uso/>
 - 8 Vegeu <http://eipcp.net/transversal/0407/buden1/es>
 - 9 Vegeu <http://www.jotdown.es/2013/02/carlos-taibo-tenemos-que-buscar-una-salida-del-capitalismo-no-de-la-crisis/>
-

Manuel F. Vieites

Teatre i educació social. De la intervenció a la formació

Recepció: octubre 2016 / Acceptació: novembre 2016

Resum

En la praxi professional de l'educació social, especialment en les línies d'actuació de l'animació sociocultural, però també en àmbits com el treball amb col·lectius específics en què els processos d'expressió constitueixen la primera eina per a la diagnosi prèvia a qualsevol disseny d'intervenció, o en processos de desenvolupament sociocomunitari en què el patrimoni cultural exerceix un paper central, apareix la praxi teatral com un territori pel qual els subjectes solen transitar per raons diverses. Essent així, un dels majors problemes que trobarà qui vulgui utilitzar el teatre com a eina d'intervenció en aquest camp serà el de la formació específica rebuda, de manera que la intervenció esdevi impossible si ha de fer-se amb criteris de rigor i professionalitat. Amb aquest treball pretenem oferir una panoràmica general que mostri les diverses interseccions entre educació social i teatre per a després presentar una proposta orientada a la formació inicial en pedagogia teatral en la perspectiva de l'educació social.

Paraules clau

Educació social, Teatre, Pedagogia teatral, Animació teatral

Teatro y educación social. De la intervención a la formación

En la praxis profesional de la educación social, en especial en las líneas de actuación de la animación sociocultural, pero también en ámbitos como el trabajo con colectivos específicos en los que los procesos de expresión constituyen la primera herramienta para la diagnosis previa a cualquier intervención, o en procesos de desarrollo sociocomunitario en los que el patrimonio cultural desempeña un rol central, aparece la praxis teatral como un territorio por el que los sujetos suelen transitar por razones diversas. Siendo así, uno de los problemas que encontrará quien quiera utilizar el teatro como herramienta de intervención en este campo será el de la formación específica recibida, con lo que la intervención se torna imposible si ha de hacerse con criterios de rigor y profesionalidad. Con este trabajo pretendemos ofrecer una panorámica general que muestre las diversas intersecciones entre educación social y teatro para después presentar una propuesta orientada a la formación inicial en pedagogía teatral en la perspectiva de la educación social.

Palabras clave

Educación social, Teatro, Pedagogía teatral, Animación teatral

Theatre and Social Education. From intervention to training

In the professional practice of social education, and especially in the lines of action of socio-cultural animation, as well as in areas such as work with specific groups in which processes of expression are the first tool of the assessment and diagnosis prior to any intervention or processes of socio-community development in which cultural heritage has a central role, theatrical praxis is a territory through which subjects often travel for a variety of reasons. This being so, one of the problems that will be encountered by those who wish to use theatre as a tool for intervention in this field will be the specific training they have received, as a result of which the expectation of professional criteria of excellence makes intervention impossible. The aim of this work is to offer a general overview showing the various interseccions between social education and theatre before going on to present a proposal oriented at initial training in theatrical pedagogy from the perspective of social education.

Keywords

Social education, Theatre, Theatrical pedagogy, Theatrical animation

Com citar aquest article:

Vieites García, Manuel F. (2016). "Teatre i educació social. De la intervenció a la formació". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 104-117

Presentació

Cada dia són més els treballs científics que mostren les possibilitats de la praxi teatral com a eina d'intervenció socioeducativa i sociocultural en diferents temps i espais, i per a un creixent i molt diversificat nombre d'usuaris, i així destaquem treballs recents que informen de la riquesa del camp en experiències i possibilitats (Somers, 2008; McKenna, 2014; Sinding, Warren & Paton, 2015; Aimo, 2016). Amb tot, en l'àmbit de l'Estat espanyol, encara falten treballs que abordin amb precisió la necessitat d'anomenar les coses pel seu nom i determinar de què parlem quan diem "praxi teatral" (Núñez Cubero i Navarro Solano, 2007).

Amb el sintagma praxi teatral referim dos àmbits expressius relacionats tot i que diferenciats, que configuren dues importants àrees d'expressió de la persona: l'expressió dramàtica i l'expressió teatral. En realitat l'expressió teatral recolza en l'expressió dramàtica, i totes dues comparteixen un conjunt de metodologies específicament derivades del drama en la seva accepció més vella, la que remet al concepte d'acció. Parlem d'eines i procediments com el joc dramàtic, la improvisació o la dramatització, a més d'altres àmbits expressius concurrents com l'expressió gestual, la corporal, l'oral o la cinètica. A Espanya, a causa de l'escassa tradició docent i investigadora en educació teatral i en pedagogia del teatre, amb prou feines es van abordar qüestions tan transcendents com la terminològica, en els termes en què la formulava Trilla per a la pedagogia quan demanava un llenguatge propi per a les disciplines amb pretensions de "científicitat" (1987, pàg. 8). La vella qüestió formulada per Mantovani (1980, pàg. 130) o Tejerina (1994, pàg. 118) sobre la necessitat d'una terminologia precisa i rigorosa, segueix sense resoldre's, en bona mesura perquè moltes persones que s'acosten al teatre des de camps pròxims o allunyats, el que realment necessiten són recursos, de vegades simples receptes per sortir del pas.

Com es va dir en un altre lloc (Vieites, 2013), una de les tasques urgents per a la pedagogia teatral, disciplina en construcció que per fi va arribar a les escoles superiors d'art dramàtic, i que igualment hauria d'arribar a les facultats d'educació, consisteix a construir el seu propi mapa conceptual com a disciplina científica que conviu amb altres pedagogies (dansa o música), però com a àmbit diferenciats. Una tasca especialment necessària perquè les persones que transiten per aquest camp sàpiguen el terreny que trepitgen i tot el que hi ha darrere dels termes i conceptes emprats, i també perquè coneguin les línies i àmbits en què educació social i praxi teatral es complementen.

La raó última d'aquest article és la de mostrar interseccions evidents entre pedagogia teatral i pedagogia social, abordada en diversos treballs col·lectius (Caride, Vieites *et al.*, 2006), per establir principis de la intervenció en educació social des de la pedagogia teatral i considerar possibilitats de formació bàsica en educació teatral per a les persones que tenen en l'educació social

Amb el sintagma praxi teatral referim dos àmbits: l'expressió dramàtica i l'expressió teatral

el seu camp professional, i que en el seu treball en centres educatius, cases de joventut o centres cívics descobreixen que la praxi teatral pot ser especialment rellevant per a assolir objectius relatius a motivació personal, inclusió, conductes disruptives o dinamització cultural (Onieva, 2011). És un moment en què inicien aquest trànsit invers de la intervenció a la formació, per pal·liar un dèficit significatiu en la seva formació inicial.

El camp de l'educació teatral

La pedagogia teatral s'ocupa de l'educació teatral i l'animació teatral

En d'altres treballs abordem les diverses manifestacions i modalitats de l'educació teatral (Vieites, 2014), per la qual cosa, ara cal dir que la pedagogia teatral, com a ciència i teoria de l'educació teatral, s'ocupa de dos grans àmbits:

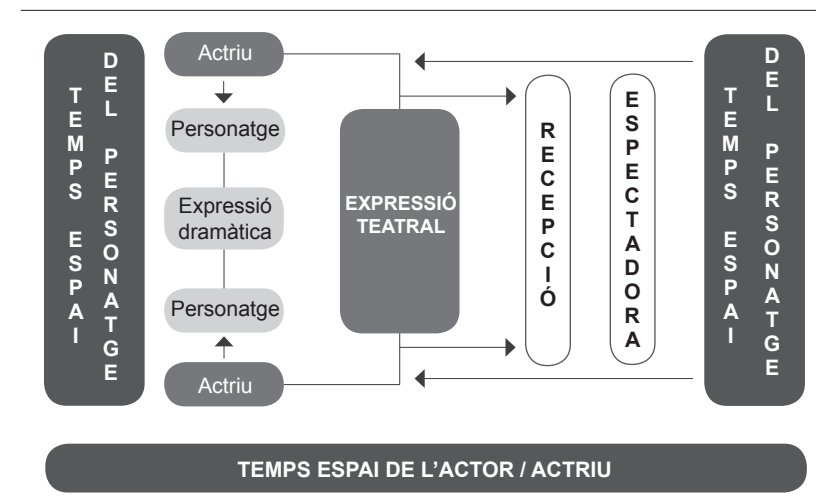
- L'educació teatral, amb diversos graus de formalització, que pot donar-se en qualsevol de les quatre possibilitats d'orientar-la: formació per al teatre (educació de professionals, amb una orientació finalista), formació en expressió dramàtica i en expressió teatral (amb una orientació integral), formació pel teatre (amb una dimensió instrumental), i formació de formadors (en tota la seva diversitat).
- L'animació teatral, entesa com a àmbit de pràctiques molt diverses (assentades en l'expressió dramàtica i en l'expressió teatral), que persegueix la construcció del subjecte receptor i del subjecte creador, d'una persona plenament alfabetitzada en el camp teatral, amb capital teatral suficient i amb la corresponent competència estètica. Un camp molt heterogeni en possibilitats que persegueix la construcció d'un subjecte social i polític actiu, dotat de les eines necessàries per intervenir activament en tots els assumptes de la comunitat i de la societat. Com assenyalava Úcar, seria "aquell conjunt de pràctiques socioeducatives amb persones, grups o comunitats que, a través de metodologies dramàtiques o teatrals, genera processos de creació cultural i persegueix l'empoderament (*empowerment*) dels participants" (1999, pàg. 217). És molt important no perdre de vista aquesta dimensió "socioeducativa", o "sociocultural", perquè si l'ambició artística sempre és legítima, de vegades fins i tot necessària, en cap cas s'haurà de situar en un segon pla el caràcter central de l'animació.

Tot l'edifici disciplinar de la pedagogia teatral recolza sobre aquests dos pilars ben sòlids: l'expressió dramàtica i l'expressió teatral. De la primera direm que es conforma com una forma d'acció, expressió i comunicació en el qual conflueixen els diferents recursos expressius de la persona, del gest a la paraula, però sense oblidar temps i espai, o caracterització (pentinat, indumentària...), ni el concepte de rol, per configurar així el que anomenem "dramatúrgia de l'existència", sobre la qual Burke (1945) o Goffman (1959, 1974) van escriure treballs notables, als quals hi sumem tot el que s'escrigué

a principi del segle xx sobre "l'instint dramàtic" i que Klein recupera en un treball infeliçment inèdit (2012). Com deia Rocher, la imatge del subjecte social com a actor, de la qual es van ocupar Weber o Parsons, parteix de la "Multiplicitat de rols" que cada persona ha d'assumir en la seva vida quotidiana, amb la qual cosa el paral·lelisme entre persona i actriu o actor esdevé evident (1985, pp. 46-47). És la base de la metàfora teatral aplicada a la conducta i la interacció humanes (Beltrán Villalva, 2010), que remet a dramaturgs com Shakespeare o Calderón de la Barca, i en la qual es fonamenta la visió del teatre com a escola de vida.

Aquests jocs de rol exercits en la vida quotidiana són la base per a la configuració del personatge escènic quan transitem de la realitat als universos de ficció, als mons escènics assentats en la convenció assenyalada per Brook: "Puc agafar qualsevol espai buit i anomenar-lo un escenari nu. Un home camina per aquest espai buit mentre un altre l'observa, i això és tot el que es necessita per realitzar un acte teatral" ([1968] 2012, pàg. 19). L'expressió teatral es configura a partir de l'expressió dramàtica, i per això, atenent a criteris de la psicologia del desenvolupament (Courtney, 1980), aquesta última seria la disciplina orientada al desenvolupament del potencial expressiu de la persona i a la construcció del subjecte social, pel fet que l'expressió teatral s'orienta al desenvolupament d'un actor social conscient del potencial artístic de determinades formes d'expressió com les arts escèniques. De la mateixa manera, els teatres del desenvolupament personal parteixen de l'expressió dramàtica per arribar a l'expressió teatral, si s'escau (Aimo, 2016). La figura 1 mostra aquesta relació:

Figura 1. La comunicació teatral. Elaboració pròpia.



El teatre no deixa de ser la construcció d'un univers de ficció habitat per persones les quals actors i actrius donen vida per procediments diversos, davant d'un públic que accepta aquesta convenció. En aquesta construcció d'universos rau l'expressió teatral, a la qual l'expressió dramàtica ofereix un element central: la rèplica de processos de vida i de conductes de les persones que habiten aquests universos.

Tant l'expressió dramàtica com l'expressió teatral utilitzen eines com el joc, el joc dramàtic, la improvisació, la dramatització, el joc de rols, la creació col·lectiva, l'escenificació o la transformació d'espais, i en el camp de l'educació teatral especialitzada donen lloc a disciplines acadèmiques que van des de la teoria i la pràctica de la interpretació a la teoria teatral, sense oblidar totes les didàctiques específiques vinculades amb les diferents matèries i disciplines que configuren l'univers de l'educació teatral, i entre elles la "didàctica de l'animació teatral". Totes s'agrupen en el marc disciplinar de la pedagogia teatral, fet pel qual hem de diferenciar-les dels procediments, metodologies o eines que comparteixen entre si o que els són pròpies de manera específica. Així, el joc dramàtic és procediment, mai disciplina.

La praxi teatral que interessa s'orienta a la construcció del subjecte creador i a la construcció del subjecte receptor

La praxi teatral que interessa als programes, activitats i processos en què educació teatral i educació social conflueixen, és la que s'orienta a la construcció del subjecte creador a través del desenvolupament del potencial expressiu i creatiu de la persona, i a la construcció del subjecte receptor, a través de la promoció activa del seu rol com a espectador de teatre, per a, a través d'una alfabetització específica fonamentada en la participació, augmentar el seu capital teatral i la seva competència estètica. I a la construcció crítica de tots dos subjectes (que han de confluir en la mateixa persona), les dues formes d'expressió ofereixen tot el seu potencial procedimental, ja sigui en relació a processos més centrats en allò expressiu o en d'altres més orientats a la creació i la difusió, tot i que els primers acabin per conduir els segons (Vieites, 2016). I així adquireixen rellevància les eines al·ludides, des d'un joc dramàtic a una lectura dramatitzada.

L'educació social en la perspectiva de l'educació teatral i a l'inrevés

Hi ha un considerable consens a l'hora de determinar els àmbits d'acció de l'educació social. Froufe Cinquenes (1997), seguint treballs de diferents autors, parla de (1) l'educació social especialitzada que té com a finalitat "desenvolupar i fomentar una intervenció educativa que solucioni determinades conductes inadaptades i certs problemes psicosocials" (pàg. 189); (2) l'educació de persones adultes que persegueix "aconseguir que tots els subjectes dominin la realitat sociocultural que els envolta" (pàg. 192); (3) l'animació i el temps lliure, també animació sociocultural, que cal entendre

com un "conjunt de tècniques socials basades en els principis de la pedagogia participativa que té com a finalitat el desenvolupament i la qualitat de la vida d'una comunitat o grup social (pàg. 194), i (4) la formació laboral i/o ocupacional que s'ha d'entendre com a acció o intervenció "dirigida a persones o grups que presenten especials dificultats d'integració sociolaboral (pàg. 196), i que ha de practicar-se com una mena de pedagogia de l'atur i de la inserció laboral, més relacionada amb el desenvolupament de competències socials i comunicatives que amb l'adquisició de destreses professionals.

En qualsevol dels quatre grans àmbits citats per Froufe Quintas, en els espais considerats a Pantoja *et al.* (1998), en els escenaris mostrats per Sáez Carreras i Molina (2006), o en els contemplats per Merino, De la Fuente *et al.* (2007), cobra especial rellevància la idea d'un subjecte que cal construir, recuperar i/o potenciar, en la perspectiva del foment de la iniciativa i de l'autonomia personal, sempre unida a la idea de grup i de comunitat, en la qual aquesta iniciativa i aquesta autonomia cobren significat i sentit. Parlem d'un subjecte que es construeix com a actor social i cultural en diversos processos, sent un d'ells el de "l'alfabetització expressiva" orientat al fet que el subjecte es converteixi en subjecte creador, per a la qual cosa ha de realitzar un procés d'aprenentatge de tècniques fonamentades en l'expressió dramàtica i en l'expressió teatral. També parlem d'una comunitat en continu procés de transformació, capaç "de donar satisfacció pública a les necessitats socials de les persones que la integren" (Caride, 1997, pàg. 225).

Aquesta alfabetització expressiva i creativa, considerada per autors diversos (Passatore, Destefanis, Fontana i De Lucis, 1975; Barker, 1977; Boal 1978), implica conquerir, recuperar o prendre la paraula, el cos, el discurs, i ocupar l'escena, per des d'ella projectar una determinada manera de situar-se en l'escenari social i en el món, davant dels altres i davant dels problemes i conflictes individuals i col·lectius. Implica construir una praxi sociocultural que pot tenir una major o menor dimensió artística però que sempre tindrà dimensió escènica i una forta orientació socioeducativa.

Situats en el marc que des de la sociologia de l'educació i des de la pedagogia social es defineix com a "intervenció social" o "intervenció socioeducativa" (Petrus *et al.*, 1997; Escarbajal d'Haro *et al.*, 1998; Sáez Carreras i Molina 2006; Merino, de la Font *et al.*, 2007), veiem tot el que l'adjectiu teatral aporta a la idea d'educació social; i més encara en parlar d'una praxi entesa com a procés de treball en grup a partir dels procediments esmentats (joc dramàtic, improvisació, dramatització, joc de rols, creació col·lectiva), orientat a promoure processos d'expressió, creació, comunicació i recepció en els nivells individual, de grup, i/o comunitari:

- La praxi teatral afavoreix la (re)socialització perquè implica, en primer lloc, un treball en grup i una negociació constant de pautes, normes i idees; una activitat en plena consonància amb el que Giner afirmava quan deia que en la socialització l'individu "aprèn a adaptar-se als seus grups i

Aquesta alfabetització expressiva implica projectar una determinada manera de situar-se en l'escenari social i en el món

a fer seves les seves normes, imatges i valors” (2004, pàg. 87). En segon lloc, implica participar en activitats d’improvisació, dramatització i joc dramàtic, o en processos de creació escènica, que suposen crear i desenvolupar situacions, conflictes, conductes, i construir mons dramàtics amb una determinada lògica, en un treball permanent amb l’alteritat, amb l’altre i “allò altre”, treball que ha de promoure l’empatia i afavorir la comprensió a partir del reconeixement de l’altre (Morin, 2016, pàg. 65). Es tracta, doncs, d’un treball en grup complex, en el qual l’individu participa tant des de la seva singularitat com a persona, com des de les singularitats de cada un dels personatges que “encarna”, i situat en un escenari social, real com a espai de comunicació i fictici com a rèplica que és, tancat per al grup o obert al públic.

- La praxi teatral comporta adaptació i transformació. La conducta de l’ésser humà, en la seva construcció i desenvolupament, es basa en la mimesi, per mitjà de la qual aquell incorpora formes de fer, de pensar, de ser, d’estar, pròpies de la seva comunitat, i amb les quals entra en contacte a través d’activitats d’improvisació, joc dramàtic o dramatització, en el que Elkonin defineix com a “joc protagonitzat” ([1978] 1985, pàg. 41). En elles l’individu adapta la seva conducta a una sèrie de principis, valors i normes que encara no li són pròpies, i se les apropia, fet que reforça la comprensió de l’alteritat i afavoreix la inclusió. Però si la socialització, com assenyala Coburn-Staege, suposa un “procés de transmissió i apropiació de rols normatius” (1980, pàg. 10), el joc teatral també permet qüestionar i transformar aquests rols. La funció reproductora va seguida de la funció transformadora, fonamentada en la comprensió crítica de la realitat (Sanvisens Marfull, 1984, pàg. 12).
- La praxi teatral necessita del desenvolupament de competències relacionades amb capacitats, habilitats i destreses expressives, comunicatives, creatives o socials, ja que com explica Barker el joc del teatre implica que la persona activi el seu potencial expressiu i creatiu més enllà del que li exigeix la vida diària. Barker assenyala destreses físiques, vocals i mimètiques, a més de les necessàries per explorar tot tipus de situacions, reals o fictícies, atenent al que cada situació demanda, i al que els altres participants proposen ([1977], pàg. 57), fet que es vincula amb la resolució de problemes, amb l’autonomia personal i amb el pensament divergent.
- La praxi teatral, en la creació i en la difusió, es pot entendre i desenvolupar com una pedagogia de la presència, de la trobada, de la interacció (Bárcena Orbe, 2012), fet que contribueix a facilitar l’afirmació del jo, del subjecte, en un joc dialògic amb l’alteritat, en la comunitat. Aquesta afirmació del jo, del grup, de la comunitat, parteix d’un acte de comunicació que se situa en l’esfera pública, i parteix de l’acció de prendre la paraula, moltes vegades de recuperar-la, per així formular i traslladar un determinat discurs, que implica prendre posició davant de determinades

problemàtiques i qüestions. Participar en un espectacle teatral, en qualsevol dels rols possibles (des d’actriu a dissenyadora escènica) implica crear un món, amb totes les decisions que aquesta creació suscita, encara que mostrar-lo davant la comunitat suposa contrastar aquest món amb la mirada d’altres persones.

- La praxi teatral, en tant que rèplica de conductes i creació de mons, pot explicar-se com a aprenentatge de l’acció social, fet que suposa una “dramatúrgia de l’existència”, ja que implica que el subjecte pensa i obra en funció d’unes circumstàncies donades, de la comprensió d’un marc de referència i d’experiència concret (Goffman, 1974), i a partir d’un projecte, d’una dramatúrgia, que esdevé acció i es converteix en acte (Luckmann, 1996, pàg. 37). Desenvolupar aquesta capacitat per elaborar una dramatúrgia de l’existència quotidiana implica aprendre a viure, enfortint la capacitat de comprensió de les circumstàncies donades en cada moment, i un treball permanent amb el “com si” (Brook, 2012).
- La praxi teatral pot entendre’s com a anàlisi crítica, com a revelació i descobriment de la realitat. La dramatúrgia de l’existència, com a expressió de la capacitat del subjecte per activar i desenvolupar conductes (adoptant els rols i els cursos d’acció adequats) a/en qualsevol “escenari”, implica que el subjecte aprengui a llegir la realitat, fet que ens porta a dos conceptes fonamentals en Freire, com són els d’alfabetització i conscienciació. Suposa aprendre a veure i a mirar (De Miguel, 2003), però també a construir una mirada dialèctica, en la senda de l’alfabetització crítica de Giroux (1997).
- La praxi teatral promou un procés de desenvolupament i millora en els nivells individual, col·lectiu i comunitari pel fet que persegueix “l’empoderament” dels subjectes, col·lectius i grups socials, o de comunitats que mitjançant el teatre prenen consciència de les seves capacitats i possibilitats, per generar els seus propis discursos, una narrativa pròpia.
- La praxi teatral pot ser entesa i practicada com a art, ja que tot i la dialèctica sempre present entre procés/producte, els individus i els grups acaben per generar mostres de treball i/o espectacles que són una manifestació artística, i fan palesa la seva capacitat cultural i teatral, i la seva competència estètica (Bourdieu, 1988).

Sense que deixi de ser cert que la praxi teatral pot contribuir al desenvolupament de les finalitats pròpies d’una acció sociocultural orientada “a promoure la iniciativa, l’organització, la reflexió crítica i la participació autònoma de les persones en el desenvolupament cultural i social que els afecta i en un territori i una societat determinats” (Caride, 2005, pàg. 80), no és menys cert que tot dependrà de la posició ideològica que s’adopti i de l’orientació que, en conseqüència, prengui la intervenció, ja que en tota intervenció batega una ideologia, una manera de veure i voler el món, de resoldre els proble-

La praxi teatral pot entendre’s com a anàlisi crítica, com a revelació i descobriment de la realitat

mes, de prendre decisions, atès que la neutralitat no existeix, atès que sempre hi ha creences i sempre hi ha poder (Eagleton, 1997, pàg. 25). Per això la praxi teatral que proposem, en el marc de l'animació teatral i per tant amb la pedagogia teatral, pot tenir orientacions diverses, i tot dependrà del paradigma d'intervenció en què decidim situar-nos, i de l'ús que fem del nostre coneixement i de la seva aplicació, com alertava Habermas a *Coneixement i interès* (1988). És una qüestió de paradigmes, en efecte, ja que cal optar per la raó instrumental, per la raó hermenèutica (en el bucle interminable del procés), o per la raó crítica, per bé que cada projecte i cada moment en cada projecte exigirà estratègies adequades a les finalitats que perseguim, que estaran determinades per les nostres idees, per les nostres fites a la vida o per les finalitats que l'entitat contractant trasllada a la part contractada. Un marc complex, sens dubte.

La formació de formadors i animadors

No es tracta de fer teatre sense més, sinó d'aprofitar aquest fer teatre perquè sorgeixin amb força altres utilitats, beneficis, objectius i finalitats

Eduardo Gili va escriure que “hi ha poques coses tan patètiques com veure un docent avorrit intentant estimular la creativitat d'un grup d'alumnes” (1984, pàg. 66), i certament un dels problemes fonamentals de la praxi teatral que aquí es proposa, entesa des d'una perspectiva sociocrítica, té a veure amb l'exercici professional de les persones que coordinen processos d'intervenció en els quals aquesta praxi no deixa de ser un mitjà, ja que no es tracta de fer teatre sense més, sinó d'aprofitar aquest fer teatre perquè sorgeixin amb força altres utilitats, beneficis, objectius i finalitats. Per això no cal tenir un coneixement expert en creació teatral, sinó que també s'haurà de tenir en pedagogia social i en pedagogia teatral. Com destacava el doctor Gili, es tracta de propiciar que els subjectes de la intervenció construeixin un procés que mobilitzi tota la seva estructura cognitiva, emocional, expressiva, creativa, comunicativa i relacional, de manera que les persones que hagin de propiciar aquest procés hauran de tenir molt ensinistrada aquesta mateixa estructura. La formació de formadors o animadors persegueix tant adquirir un coneixement expert com el propi desenvolupament personal com a agent creador.

La formació de formadors o animadors persegueix tant adquirir un coneixement expert com el propi desenvolupament personal com a agent creador

Un dels majors problemes que afronta la pedagogia teatral a Espanya, en el seu camí de normalització, és la manca d'especialistes i d'espais en els quals adquirir aquesta especialització. Recentment els estudis superiors d'art dramàtic incorporen en el seu currículum una matèria de formació bàsica anomenada “pedagogia”, però es tracta d'una mesura insuficient per aconseguir l'objectiu que es perseguia: promoure que els titulats superiors en art dramàtic estiguin capacitats per a l'exercici de la docència, ja que no és possible formar un docent amb 4 ECTS d'un total de 240. La recerca en pedagogia teatral pateix de mancances semblants (Vieites, 2015).

En altres països de la nostra esfera cultural hi ha itineraris formatius diferenciats per a les persones que volen orientar la seva vida professional al món de l'escena i els que opten per l'ensenyament teatral. Així, al Brasil hi ha el batxillerat en teatre, per a especialistes en creació escènica, i la llicenciatura en teatre, per a especialistes en educació teatral, com també hi ha aquests dos itineraris en països com Argentina o Colòmbia. La Facultat d'Art de la Universitat del Centre de la Província de Buenos Aires, situada a Tandil, la Universitat del Valle, de Cali, a Colòmbia, o la Universitat Federal de Uberlândia, al Brasil, ofereixen llicenciatures, que tenen entre els seus objectius els que formula aquesta última institució per al seu “Curs de Teatre”:

- Formar professionals de teatre que exerçan atividades próprias da criação artística, da educação e da cultura em geral em órgãos públicos, em instituições da sociedade civil organizada, ou ainda, em instituições privadas, participando do desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Formar atores de teatro que atuem em manifestações cênicas de maneira criativa, responsável e ética e que tenham subsídios para produzir seus espetáculos, procurando uma maior inserção e intervenção no mercado de trabalho;
- Valorizar a formação pedagógica geral e específica do professor de teatro, por meio de uma equilibrada relação entre fundamentação teórica e experiência prática, que leve em conta primordialmente o caráter pedagógico implícito ao próprio teatro;
- Preparar pesquisadores para carreira docente com capacidade de relacionar a prática com a teoria, a arte com a educação¹.

No seria raonable proposar que aquesta sigui l'única via per promoure la formació de formadors i animadors en el camp de l'educació teatral, encara que sigui la més raonable des de la perspectiva de potenciar un coneixement expert i un acompliment professional òptim. Però considerant que l'animació és un camp de pràctiques professionals no reglades, sembla lògic promoure que tots aquells àmbits formatius vinculats a l'acció i la intervenció social i cultural ofereixin les eines necessàries per afrontar i abastar un major nombre d'actuacions, per potenciar també la idea d'un oci lliure i autotèlic (Cuenca Cabeza, 2004), tan important en la societat actual, tan marcada per un temps lliure sense activitat.

En l'adquisició de les eines necessàries per a l'acció i la intervenció, les persones adquireixen igualment les habilitats, capacitats i destreses al·ludides, de manera que també desenvolupen les seves pròpies competències expressives, creatives i comunicatives. Conèixer els principis que fonamenten l'expressió dramàtica i l'expressió teatral i tenir una experiència pràctica en els seus procediments bàsics (joc dramàtic, dramatització, improvisació, joc de rols, o creació col·lectiva), pot ser la millor manera de prendre consciència de tot el que cal aprendre per millorar la nostra pròpia acció, i de tot allò que, en conseqüència, es pot traslladar als altres. El “joc de la caixeta” es pot

explicar, però ningú coneixerà el seu abast psico-socio-educatiu mentre no hi hagi jugat una vegada i una altra i una altra, en diferents espais i tempos i amb usuaris diversos, en totes les seves variants.

Coda

Tard o d'hora, les persones que exerceixen en el camp de l'educació social es troben amb el teatre i amb la possibilitat o la necessitat d'activar algun tipus d'intervenció des de la praxi teatral, com mostren les experiències referides a l'inici d'aquest treball. Segurament no hi hagin d'intervenir de manera directa, però probablement hagin d'idear activitats i programes per assolir determinats objectius o potenciar línies de participació, o simplement per valorar la idoneïtat d'una proposta que arriba de l'exterior al departament en què treballen. Aleshores sentiran una certa solitud davant d'un camp, el de l'animació teatral, que desconeixen, i una certa impotència pel fet de no tenir algunes eines bàsiques amb les quals operar. Per això, en diferents moments assenyalem la importància d'oferir algun tipus de formació inicial en animació teatral o en pedagogia teatral a l'alumnat del Grau en Educació Social, com també l'haurien de rebre en pedagogia teatral els qui cursen graus en Educació Infantil o en Educació Primària, per raons educatives fonamentals:

- Per promoure i desenvolupar de forma permanent el propi potencial expressiu, creatiu i comunicatiu com a educadors i animadors.
- Per prendre consciència del potencial educatiu de l'expressió dramàtica i de l'expressió teatral i conèixer i saber utilitzar els seus procediments en diferents contextos.
- Per conèixer criteris bàsics en el disseny d'activitats i programes d'intervenció en educació i animació teatral.

Seguint algunes anàlisis crítiques al voltant del currículum (Gimeno Sacristán, 1989), podem dir que aquest és una construcció social amb una forta càrrega ideològica, la de les elits que informen la seva orientació, però també cal dir que de vegades aquestes elits són substituïdes per unes altres que operen amb una lògica especialment perversa, en establir fortes contradiccions entre l'esperit i la lletra de disposicions normatives, com va passar a la LOGSE, que volia promoure una reforma educativa substantiva sense tocar els elements centrals del currículum, les assignatures. I moltes vegades el currículum no obeeix al perfil professional que es vol promoure, ni a les competències i objectius terminals que es formulen amb una retòrica transformadora que no lliga amb la lletra del pla d'estudis.

De la mateixa manera que una matèria com la pedagogia teatral permet que els titulats superiors en art dramàtic tinguin només un coneixement bàsic del que implica ésser un professional de l'educació i l'animació, la mateixa matèria permetria que els graduats en educació social prenguessin consciència

Assenyalem la importància d'oferir algun tipus de formació inicial en animació teatral o en pedagogia teatral a l'alumnat del Grau en Educació Social

de les possibilitats certes de la praxi teatral com a eina d'intervenció psico-socio-educativa. No és una proposta nova (Vieites i Pose, 2006), i entenem que els responsables del disseny, revisió i adequació dels títols de grau assenyalats haurien de considerar-la per oferir als titulats sabers i formes de fer i de ser que són cada dia més necessaris en la seva transició a la vida activa i en el seu acompliment professional (Dapía, 2016). El ple desenvolupament de l'educació social, com a camp especialitzat de pràctiques professionals exigeix, sobretot, conèixer el camp real en què aquesta educació es concreta en programes, projectes, processos, activitats i realitats, i considerar les eines i els sabers més necessaris en cada cas, per operar amb una lògica favorable a l'educació social i lluny de les lluites corporatives per una porció del pastís curricular.

Manuel F. Vieites García
Escola Superior d'Art Dramàtic de Galícia
Universitat de Vigo
mvieites@uvigo.es

Bibliografia

- Aimo, M. E.** (2016). "Il Playback Theatre l'arte di essere se stessi. Uno strumento per l'empowerment ed il cambiamento autentico di individui e comunità". *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 33-41.
- Bárcena Orbe, F.** (2012). "Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica". *Teoría de la educación*, 24 (2), 25-57.
- Barker, C.** (1977). *Theatre Games*. London: Methuen.
- Beltrán Villalva, M.** (2010). "La metáfora teatral en la interacción social". *Revista Internacional de Sociología*, 68 (1), 19-36.
- Boal, A.** (1978). *Duzentos e tal exercicios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do teatro*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural.
- Bourdieu, P.** (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Brook, P.** (2012). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Burke, K.** (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Caride, J. A.** (1997). "Acción e intervención comunitarias". En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social* (222-247). Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A.** (2005). "La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social". *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Caride, J. A.; Vieites, M. F.** (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.
- Coburn-Staeger, U.** (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Courtney, R.** (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, Ont.: Althouse Press.

- Cuenca Cabeza, M.** (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dapía, M. D.** (2016). “Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada”. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 62, 89-103
- De Miguel, J. M.** (2003). “El ojo sociológico”. *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, 101, 49-88.
- Eagleton, T.** (1997). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Elkonin, D. B.** (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Escarbajal de Haro, A.** (coord.) (1997). *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Froufe Quintas, S.** (1997). “Los ámbitos de intervención en educación social”. *Aula*, 9, 179-200.
- Gili, E.** (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno. En VV. AA., *Encuentro teatro y educación (62-67)* Madrid: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J.** (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giner, S.** (2010). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E.** (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E.** (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- Habermas, J.** (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Klein, J.** (2012). “Rooting the Roots and Growth of the Dramatic Instinct”. Inèdit, disponible a: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/publications
- Luckmann, Th.** (1996). *Teoría de la acción humana*. Barcelona: Paidós.
- Marin, Ch.** (2014). “Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education”. *Youth Theatre Journal*, 28 (1), 32-43.
- Mantovani, A.** (1980). *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.
- McKenna, J.** (2014). “Creating community theatre for social change”. *Studies in Theatre and Performance*, 34 (1), 84-89.
- Merino, R.; De la Fuente, G.** (coords.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morin, E.** (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Núñez Cubero, L.; Navarro Solano, M. R.** (2007). “Dramatización y educación: aspectos teóricos”. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Onieva, J. L.** (2011). *La dramatización como recurso educativo estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral defendida a la Universitat de Màlaga amb direcció de C. González Álvarez. Disponible a: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4892>.
- Pantoja, L.** (ed.) (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao:

Universidad de Deusto.

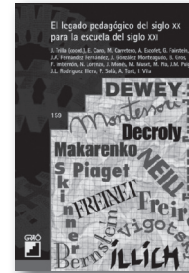
- Passatore, F.; Destefanis, S.; Fontana, A.; De Lucis, F.** (1984). *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Petrus, A.** (ed.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Rocher, G.** (1985) *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Sáez Carreras, J.; Molina, J. G.** (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sanvisens, A.** (1984). “Educación, pedagogía y ciencias de la educación”. En A. Sanvisens (ed.), *Introducción a la Pedagogía (5-38)*. Barcelona: Barcanova.
- Sinding, Ch.; Warren, R.; Paton, C.** (2014). “Social work and the arts: Images at the intersection”. *Qualitative Social Work*, 13 (2), 187-202.
- Somers, J. W.** (2008). “Interactive theatre: Drama as social intervention”. *Music and Arts in Action*, 1 (1), 61-86.
- Tejerina, I.** (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Trilla, J.** (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Úcar, X.** (1999). “Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal”. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255.
- Vieites, M. F.; Pose, H.** (2006). “Perfil formativo y desarrollo profesional en animación teatral”. En J. M. Caride y M. F. Vieites (eds.), *De la educación social a la animación teatral (305-338)*. Gijón: Trea.
- Vieites, M. F.** (2013). “La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica”. *Revista española de pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F.** (2014). “Educación teatral: una propuesta de sistematización”. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 77-101.
- Vieites, M. F.** (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30.
- Vieites, M. F.** (2016). “Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 21-31.

1 Per a més informació, vegeu: <http://www.iarte.ufu.br/teatro>

Foto: Carlo Sußmich - Fotolia.com



Libres recuperats, publicacions



El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI

Jaume Trilla
Barcelona: Graó, 2001

Al llarg de la història de l'educació, segurament el segle xx és el més significatiu i revolucionari pel que fa a la quantitat, qualitat i diversitat d'experiències i de reflexions pedagògiques que hi apareixen. Clarament representa la voluntat de fer de l'educació un eix fonamental de canvi, de transformació social i de millora de la qualitat de vida de la societat. El desenvolupament del pensament científic, la sensibilitat cap a la infància, els contextos socials i polítics que possibiliten l'obertura del món cap al canvi i la transformació d'allò establert i la voluntat de crear societats més igualitàries i més justes, van crear les condicions perquè persones singulars convertissin en realitat el que en altres èpoques no haurien passat de ser propostes idealistes i utòpiques.

El llibre que presentem es planteja tres grans qüestions: quines són les grans propostes del segle xx? Quines són les particularitats de les propostes que més influència van tenir en els sistemes educatius i què es pot recuperar actualment de totes aquestes experiències passades? Quines són les aportacions clau que cal tenir en compte avui dia, tot i haver-se desenvolupat en un context diferent a l'actual?

Partint d'aquesta premissa, el llibre presenta tretze grans propostes pedagògi-

ques, ben diverses i fins i tot oposades entre elles. Aquestes són: la pedagogia progressista de John Dewey; l'Escola Moderna propera a l'anarquisme de Ferrer i Guàrdia; la pedagogia científica de Maria Montessori; els mètodes globals i els centres d'interès d'Ovide Decroly; la pedagogia comunista de Makarenko; la pedagogia antiautoritària de Neill; les propostes de la psicologia evolutiva de Jean Piaget aplicades a l'educació; les propostes de la psicologia cultural de Vigotsky; la tecnologia educativa i els mètodes conductistes d'Skinner; el model popular i cooperatiu de Freinet; la pedagogia crítica i les propostes de desescolarització d'Ivan Illich; la perspectiva des de la sociologia de l'educació de Berstein i, finalment, l'educació alliberadora de Paulo Freire.

Els diferents capítols tenen sempre un esquema similar: comença amb una primera presentació de la proposta amb el seu corresponent emmarcament històric, social i polític, sense el qual no seria possible entendre-la; a continuació, s'exposen els elements centrals que les caracteritzen i, finalment, es fa un breu balanç de les aportacions i de la possible vigència en l'actualitat.

Cal dir que, tot i que el títol fa referència a "l'escola", en realitat presenten propostes educatives que en molts casos transcendeixen l'espai de l'escola perquè incorporen una dimensió comunitària o que, fins i tot, podríem dir que

pròpiament no són escolars, com podria ser el cas de la proposta de Makarenko. Des d'aquesta perspectiva, i des d'una mirada àmplia al fet d'educar, en el llibre es troba a faltar la referència a propostes pedagògiques no escolars significatives que també van aportar importants novetats i nous arguments en el debat sobre la relació educativa, la funció de l'educació, les metodologies d'intervenció o el rol de l'agent. Podria ser el cas del polonès Janusz Korczak, del francès Fernand Deligny, de l'austríac Rudolf Steiner o del català Josep Pedragosa, entre molts altres.

En qualsevol cas, aquest és un llibre fonamental que convé tenir sempre a mà per no perdre de vista les grans aportacions del passat. Precisament, la dimensió conservadora de l'educació ha de servir per mantenir el record i la vigència dels fets significatius que van ser rellevants per a la societat amb la voluntat d'evitar errors del passat i, a la vegada, de no estar reinventant allò que, potser dit amb unes altres paraules, fa molt que està pensat. Segurament, la innovació educativa requereix també de la mirada al passat.

Jesús Vilar
Professor de la Facultat d'Educació
Social i Treball Social
Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull



Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional

A. Picornell Lucas i E. Pastor Seller (coords.)

Madrid: Editorial Grupo 5, 2016

Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional ha comptat amb la participació de trenta experts i investigadors d'un total de vuit països llatinoamericans i europeus (Argentina, Brasil, Colòmbia, Costa Rica, Equador, Mèxic, Portugal i Espanya) provinents de diversos camps (psicologia, dret, etologia, antropologia, sociologia, etnografia, treball social i educació social) vinculats amb REDidi, Xarxa Iberoamericana per a la Docència i Investigació en Drets de la Infància.

L'obra posa el punt de partida i transversal en el dret a la participació infantil i juvenil i la seva influència en les polítiques d'inclusió d'infants i adolescents. Un enfocament basat en els drets de la infància plantejat escassament en altres treballs i que pot resultar rellevant per a l'avanç en la docència i la investigació i per a la generació i implementació de l'agenda pública adreçada als infants i adolescents, fins ara fonamentada en un enfocament basat en necessitats.

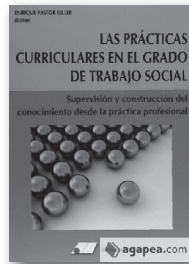
L'obra s'estructura en dues parts. Una primera part teòrica analitza les categories d'inclusió social i la participació infantil i juvenil en un esforç per contribuir a una millor comprensió del concepte de ciutadania infantil, abor-

dant temes cabdals com inclusió, jurisprudència, gènere, protecció de drets, violència, diversitat funcional, mediació o coparentalitat en la infància. A la segona part se sistematitzen experiències pràctiques aplicades en diversos àmbits: migracions, participació infanto-juvenil, treball infantil, participació en la vida cultural dels infants i joves, projectes de suport educatiu, nova legislació sobre infància i referències a aspectes metodològics com les aportacions de l'etnografia o la investigació qualitativa en treball social.

Una obra necessària en l'actual conjuntura de crisi i canvis legislatius i d'estructures en les polítiques socials de la infància i adolescència en l'àmbit internacional, adreçada als professionals de les entitats de la societat civil vinculats al camp de la infància i de l'adolescència i a investigadors, docents i estudiants de grau i postgrau universitari.

Eva Palasí
Professora de la Facultat
d'Educació Social i Treball Social
Pere Tarrés-URL

Txus Morata
Professora de la Facultat
d'Educació Social i Treball Social
Pere Tarrés-URL



Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional

E. Pastor Seller
Madrid: Editorial Universitas,
2014

Fa pocs mesos l'editorial Universitas va publicar l'obra titulada *Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional*. Un manual que, de totes totes, es convertirà en guia pràctica de referència per a l'alumnat de Grau de Treball Social, per a les i els tutors dels centres de pràctiques, per a les i els professors supervisors de les diferents universitats, així com per a la resta de professionals de la disciplina.

En aquesta obra es desgrana i es descriu amb tota mena de detalls el complex univers de les pràctiques curriculars en el Grau de Treball Social. Per això, cal assenyalar que resulta un manual pioner i de gran utilitat per al món acadèmic i professional, ja que destil·la, amb rigor científic, concisió i precisió, els aspectes més significatius i complexos que donen sentit i omplen de contingut una assignatura tan elemental en la formació de l'alumnat de Treball Social com la de les pràctiques curriculars.

El pròleg és del professor Enrique Pastor, editor de l'obra, i els nou capítols del llibre els signen divuit destacats professors especialistes en pràctiques curriculars tant de l'àmbit professional (Consell general de Treball Social d'Espanya

i Càritas) com de l'àmbit acadèmic (Universitat del País Basc, Universitat de Barcelona, Universitat de Múrcia, Universitat Complutense de Madrid, Universitat Nacional d'Educació a Distància, Universitat de Vigo, Universitat d'Alacant, Universitat Pública de Navarra i Universitat de València).

En aquests nou capítols s'aborden aspectes teòrics, metodològics, pràctics i instrumentals i la majoria vénen acompanyats d'una sèrie d'exercicis pràctics i de lectures recomanades que conviden a la reflexió dels continguts teòrics desenvolupats en cada un d'ells. En el primer capítol es fa una aproximació general a l'assignatura, aprofundint en la seva rellevància històrica i pedagògica, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, així com en les complexes sinergies entre l'àmbit acadèmic i el professional. En el següent capítol es fa referència a la importància de la supervisió educativa com a espai en el qual es reflexiona sobre les pràctiques dutes a terme en els centres de pràctiques. En el tercer capítol s'analitzen els diferents contextos, institucions i organitzacions en els quals es desenvolupen les pràctiques.

En el quart capítol s'aborda la descripció del perfil professional, les funcions, els espais professionals i la diversitat de destinataris als quals es dona suport des del Treball Social. En el cinquè capítol s'indaga en el procés metodològic complet en la intervenció en Treball Social,

així com en el vincle existent entre les competències adquirides per l'alumnat en pràctiques, les diverses tècniques i els exemples pràctics.

El capítol sisè està dedicat a destacar les habilitats i tècniques més importants en el Treball Social amb grups, mentre que en el capítol setè s'aprofundeix en la metodologia utilitzada en la intervenció amb comunitats. En el capítol vuitè es plantegen diferents propostes d'afrontament dels diferents dilemes ètics que sorgeixen en la pràctica professional del Treball Social i, finalment, en el novè es destaca el paper crucial que exerceixen tant les habilitats socials i tècniques com la comunicació en la pràctica professional.

En síntesi, aquest manual, amb una acurada elaboració i edició, no només dota d'eines de coneixement i de treball a l'alumnat, exposant eficientment la metodologia utilitzada per a l'adquisició de competències pràctiques fonamentals en la seva formació com a futurs professionals, sinó que serveix a les i els professionals (professors supervisors, tutors dels centres, responsables i directius de les diferents entitats col·laboradores, etc.) com una guia valuosa per a l'adequada comprensió i el correcte exercici tant de l'acompanyament de les pràctiques en els centres, com de la supervisió duta a terme a les universitats. Una obra imprescindible que està crida-

da a ocupar l'important buit existent en aquesta matèria i que ens dona la mesura del grau de consolidació que comença a adquirir el Treball Social.

Francisco Idareta
 Universitat Pública de Navarra

Libres rebuts

Palau, D. (2016). *Re-crear camins d'experiència cristiana*. Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica.

Puig, C.; Porcel, A. (2015). *La formació de supervisors*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Torrabadella, L.; Iannitelli, S.; Tene-ro, E. (2015). *Vic, ciutat amiga de les persones grans*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

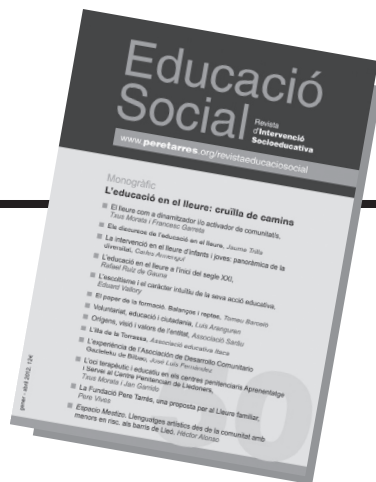
Sánchez-Santamaría, J. (coord.). *La Educación social como acción transformadora*. Cuenca: UCLM.

Propostes

Propers números monogràfics

Educació social i esport

Tradicionalment, l'educació física i les pràctiques esportives han estat àmpliament utilitzades en contextos d'intervenció socioeducativa. El monogràfic abordarà com ha estat aquest ús i quines possibilitats d'intervenció i de recerca s'obren en l'actualitat.



Pautes generals per a la presentació d'originals

Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa, a través de la **secció "Intercanvi"**, està oberta a les aportacions d'experiències, treballs i recerques dels diversos àmbits de la intervenció socioeducativa. Es donarà prioritat a aquells articles que facin aportacions significatives per a la pràctica professional o tractin d'aspectes innovadors pel que fa als camps d'intervenció o als models i mètodes de treball.

- 1 Els articles hauran de ser inèdits.
- 2 L'extensió màxima dels articles per a la secció d'intercanvi serà d'entre 36.000 i 39.000 caràcters (amb espais). També es poden aportar ressenyes bibliogràfiques per a la secció "**Publicacions**", i cròniques o informacions d'interès professional, per a la secció "**Propostes**". En aquests casos l'extensió màxima serà de 2.500 caràcters.
- 3 Els treballs poden presentar-se en català o castellà, indistintament. La presentació dels articles haurà de ser per correu electrònic, en un arxiu de Word.
- 4 Indicacions:
 - Les taules i gràfics es presentaran en un arxiu a part i s'indicarà el lloc on s'han de col·locar en l'article.
 - Les anotacions a peu de plana es numeraran per ordre d'aparició i es presentaran al final del text.
 - Les referències bibliogràfiques es presentaran al final del text i per ordre alfabètic d'autors.
- 5 Els articles hauran d'anar acompanyats en un document a part de les dades bàsiques de l'autor/s: nom i cognoms, adreça electrònica i postal, telèfon, fax, professió, càrrec i lloc de treball.
- 6 El consell de redacció triarà els treballs per a publicar d'entre els acceptats pel comitè científic i comunicarà als autors la decisió presa.
- 7 No es retornaran els originals dels treballs no publicats.
- 8 Els textos que es publiquen en aquesta revista estan subjectes a les condicions d'una llicència Creative Commons de Reconeixement- No comercial- amb obres derivades. *Així, doncs, s'autoritza al públic en general a reproduir, distribuir i comunicar i generar obres derivades de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial. Els autors/es que vulguin publicar en Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa accepten aquestes condicions.*

Els articles o col·laboracions s'han d'enviar a:

intercanvires@peretarres.org
Revista Educació Social (redacció)