

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Setembre - desembre 2019

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial



Comitè científic

José Antonio Caride: Universitat de Santiago de Compostel·la
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universitat Ramon Llull
Ferran Casas: Universitat de Girona
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao. Instituto Politécnico do Porto
Josep Gallifa: Universitat Ramon Llull
Angel Gil: Institut Guttmann
José Miguel Leo: Representant del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya
Aina Labèrnia: Universitat Ramon Llull
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ajuntament de Barcelona
Carme Panchón: Universitat de Barcelona
Enrique Pastor: Universitat de Múrcia
Rafael Ruiz de Gauna: Fundació Pere Tarrés
Joan-Andreu Rocha: Universitat Ramon Llull
Rosa Santibáñez: Universitat de Deusto
Jesús Vilar: Universitat Ramon Llull

Equip de Direcció

Editor: Joan-Andreu Rocha
Directora: Aina Labèrnia
Comunicació: Isabel Vergara
Administració: Jesús Delgado

Coordinador del monogràfic: Txus Morata
Disseny i composició: Sira Badosa
Tractament de textos, correcció i traducció: Núria Rica
Traducció a l'anglès: Alan Moore
Gestió de la plataforma digital: Anna Tibol

La revista està indexada a

Carhus plus+ 2018, 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: alabernia@peretarres.org
Subscripcions / publicitat: bsolei@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.

Editorial

Lleure, acció sociocultural i educació 5

Opinió

Lleure i acció sociocultural: valor educatiu i social i espai de desenvolupament humà, *Txus Morata Garcia* 7

Monogràfic

Lleure, acció sociocultural i educació

L'estudi del lleure educatiu: una perspectiva internacional i transcultural, *Joan-Andreu Rocha Scarpetta* 13
Estàndards de qualitat de cohesió social en els territoris en el marc de les organitzacions de lleure educatiu i acció sociocultural, *Txus Morata Garcia, Eva Palasí Luna, Maite Marzo Arpón i Miguel Ángel Pulido Rodríguez* 41
Lleure, element constituent en l'aprenentatge al llarg de la vida de la gent gran, *Yolanda Lázaro Fernández i Aurora Madariaga Ortuzar* 63
Joves en situació de vulnerabilitat i lleure. Una oportunitat per a l'acció socioeducativa, *Jara Mateo Vázquez, Israel Alonso Sáez i Aitor Garagarza Cambra* 79
Grups de lleure per a adolescents: educant les habilitats socials per a la promoció de la salut mental positiva, *Naiara Ozamiz Etxebarria, Eneritz Jiménez-Etxebarria i Maitane Picaza Gorrochategui* 97
Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen, *Maite Marzo Arpón, Miguel Ángel Pulido Rodríguez, Txus Morata Garcia i Eva Palasí Luna* 117

Intercanvi

Mutilació genital femenina. Cinc propostes de modificació del *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina* i algunes reflexions, *Joan Canimas Brugué, Mireia Clausell Pomés, Eva Coll Capdevila, Isabel Cudinach, María José Delgado Falcón, Rosa Hernández, Montse Illa Creixell, Dolors Jordan Vendrell, Sira Kande Diamanka, Alba Miras Arpi i Mercè Pla Turró* 141
La titulació d'Educació Social a Espanya. Anàlisi comparada d'algunes de les seves característiques, *María-Isabel Viana-Orta, Joan María Senent i George Camacho* 153

Libres recuperats

La ciutat dels infants 171

Publicacions

La educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro 173
Llibres rebuts 175

Propostes

Propers números monogràfics 176

Lleure, acció sociocultural i educació

El Reial Decret 3/2018, de 12 de gener, amb referència a les Conclusions del Consell de la Unió Europea de 12 de maig de 2012, recull que un dels objectius estratègics consisteix en la promoció de l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa. Per a aquest fi, totes les persones ciutadanes han de poder adquirir les competències que els permetin l'aprenentatge continu, la ciutadania activa i el diàleg intercultural. Així mateix, l'educació ha de promoure les aptituds interculturals, els valors democràtics i el respecte dels drets fonamentals i del medi ambient, com també la lluita contra qualsevol tipus de discriminació, i dotar els joves de les eines per interactuar positivament amb altres joves de la societat.

En aquesta línia, aquest monogràfic té com a objectiu aprofundir en el lleure i l'acció sociocultural com a espais generadors de cohesió social, en societats en què la diversitat cultural és un element indefectible. Per això, el monogràfic comença amb una mirada a l'estudi del lleure educatiu als diversos continents des d'una perspectiva internacional i transcultural, és a dir, tractant com s'entén el lleure educatiu segons cada context cultural. Concretament, s'identifiquen les temàtiques, els autors i les entitats de relleu que treballen l'estudi del lleure educatiu en l'àmbit acadèmic, segons cada continent.

Posteriorment, de la mirada internacional es passa el focus al context de la península Ibèrica i s'articulen el lleure educatiu i l'acció sociocultural des de recerques, experiències i perspectives de caràcter divers, com poden ser la relació entre el lleure educatiu i l'aprenentatge al llarg de la vida, i els beneficis que té per a la gent gran, per exemple. En la mateixa línia, s'exposen evidències que correlacionen el lleure educatiu i l'acció sociocultural amb el grau de cohesió social del territori. Per un altre costat, es presenta el lleure educatiu des de l'anàlisi de joves en situació de vulnerabilitat i s'analitza com l'espai del lleure educatiu pot representar una oportunitat per disminuir la situació de risc i d'exclusió social, en edats clau per al desenvolupament personal i social. Així mateix, es proporciona la perspectiva del lleure educatiu com a espai per a la intervenció socioeducativa, enfocada, per exemple, a la millora d'habilitats socials, així com s'exposen contribucions que fan entitats de temps lliure educatiu i centres socioeducatius pel que fa al desenvolupament de competències tant acadèmiques com d'ocupabilitat d'infants i adolescents.

Així doncs, en aquest monogràfic es reivindica el valor educatiu i social del lleure i l'acció sociocultural com a espais de desenvolupament humà, per tal de poder promoure la participació de la ciutadania, la millora de competències per a la vida professional i la inclusió social. D'aquesta manera, es desvincula el lleure de la mera recreació, ja que es reivindiquen el lleure educatiu i l'acció sociocultural com a contextos configuradors de la professió de l'educació social que esdevenen espais de promoció de la ciutadania, de prevenció i de diàleg intercultural i transcultural.

Dra. Aina Labèrnia Romagosa
Directora de *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*
Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Universitat Ramon Llull

Lleure i acció sociocultural: valor educatiu i social i espai de desenvolupament humà

El lleure educatiu i l'acció sociocultural, com a realitats transculturals, cada cop prenen més rellevància en el món, aspecte que s'evidencia per l'àmplia producció de recerca i literatura d'abast internacional. Aquests àmbits d'educació i de desenvolupament cultural sempre han estat i, ho continuen sent, espais de gran valor educatiu i social, amb rellevants aportacions relacionades amb el desenvolupament personal i social de les persones, la promoció de la participació ciutadana, la millora de competències per a la vida professional i la inclusió social. També parlem de contextos que compten amb un marc legal internacional que reconeix el seu valor, com la Declaració dels Drets Humans (Art. 24) i la Convenció dels Drets dels Infants (Art. 31), i també nacional: del lleure com a dret reconegut se'n parla a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006 (Art. 44.3), a la Llei d'Educació de Catalunya de 2009 (Art. 39 i 41), a la Llei de drets i oportunitats en la infància i l'adolescència de 2010 (Art. 13, 57 i 58) o a la de Llei de serveis socials de 2007, que recull dispositius d'actuació i protecció dins l'àmbit del lleure educatiu.

En el marc de l'educació social, ja des dels seus inicis, el lleure educatiu i l'acció sociocultural han estat contextos configuradors de la professió, afavorint la promoció de la ciutadania i esdevenint espais de prevenció, davant societats complexes i en risc. Així doncs, aquests contextos educatius des de l'educació social no estan associats a la diversió sense més, sinó que tenen un potencial de desenvolupament humà que facilita que les persones, les comunitats i les societats accedeixin a graus superiors d'humanització.

Actualment hi ha una àmplia diversitat de programes, projectes i activitats de lleure i d'acció sociocultural. Durant molts anys l'associacionisme educatiu, concretament les experiències de l'escoltisme i els moviments de lleure educatiu –esplais– van protagonitzar de manera majoritària l'oferta d'aquest tipus d'activitats, però actualment conviuen amb altres serveis i programes promoguts per entitats, empreses o administracions públiques en què tots formen un teixit que té com a protagonistes els participants i la seva educació en el lleure. Un teixit que es desenvolupa des de perspectives diverses: a) optimització del lleure (Leitner i Leitner, 2012; Caldwell, 2011), b) herència cultural (Edginton i Chen, 2008), c) model humanista (Eklington i Watkins, 2014; Stebbins, 2006, 2012 i Gewerc-Cohen i Stebbins, 2007) i d) model de justícia social (Eklington i Watkins, 2014, Rojek, 2010), i en aquest sentit esdevé crucial la perspectiva d'actuació des del model humanista i de justí-

cia social. Algunes característiques que ens ajuden a definir aquest model de lleure educatiu i d'acció sociocultural, des d'aquestes dues perspectives, es concreten en els aspectes següents:

- Són accions amb intencionalitat educativa i amb finalitat lúdica, recreativa i de desenvolupament cultural, dinamitzades per monitors i educadors, animadors socioculturals i, en alguns casos, les mateixes famílies.
- Són activitats que es programen i es realitzen fora del temps d'activitats obligatòries, i per tant amb un important nivell de llibertat (adhesió) i de voluntarietat. Es desenvolupen en el marc d'iniciatives pedagògiques, comunitàries i socioculturals amb enfocaments integrals i relacionals.
- Els participants desenvolupen un rol central, des del protagonisme en les activitats; no són mers consumidors, sinó que participen i s'impliquen activament en el disseny, l'execució i l'avaluació dels projectes i activitats.
- El grup i la quotidianitat són espais principals en què es desenvolupa l'acció educativa. Espais que permeten la relació entre iguals i amb els referents adults; també, per altra banda, l'atenció individualitzada esdevé un eix important de l'acció educativa.
- La participació, tant dins de l'entitat, al barri o al poble, és un element significatiu d'aquesta pràctica educativa, en la mesura que afavoreix aprenentatges i vivències d'implicació en la comunitat, permet aprendre a prendre decisions de manera compartida i promou la dinamització sociocultural dels barris.

Un model de lleure educatiu i acció sociocultural, per tant, que es concep des del compromís solidari amb els altres individus i des de l'enriquiment del bé comú, permetent una transformació tant personal com social, centrant-se a crear una societat més justa i igualitària, a partir de l'adquisició de les habilitats per comprendre millor l'entorn i les realitats culturals que hi són presents, així com per promoure un canvi social.

En aquest marc i model de lleure educatiu i acció sociocultural, a la Fundació Pere Tarrés, des de les diferents seccions que la configuren, es porten a terme investigacions, formacions i projectes de lleure i d'acció sociocultural orientats a la transformació de les comunitats, promovent la responsabilitat dels participants. Es tracta de projectes on l'acompanyament dels educadors i dinamitzadors apropa la ciutadania a viure uns valors que els ajudaran a créixer com a persones en plenitud.

Fruit de l'experiència i la reflexió entorn a aquesta realitat, emergeix una sèrie de reptes en relació amb el lleure i l'acció sociocultural que, des de la perspectiva humanista i de justícia social, cal seguir abordant. Concretament: 1) situar els participants al centre dels programes i serveis, tenint-ne en compte els interessos, les preocupacions i la participació; 2) vetllar perquè l'accessibilitat i l'equitat estiguin garantides en la totalitat d'escenaris del lleure educatiu i l'acció sociocultural, promovent la inclusió i l'atenció a la diversitat; 3) construir propostes educatives integrals i integrades amb una mirada transversal; 4) promoure un lleure educatiu i una acció sociocultural activadors de comunitats, afavorint la participació social de la ciutadania i

la promoció de cohesió social; 5) reconèixer el valor del lleure educatiu i de l'acció sociocultural per part de tots els agents de la comunitat; 6) adquirir una mirada internacional i transcultural del lleure educatiu de cara a poder compartir i implementar bones pràctiques en aquest camp.

Tots aquests reptes ens interpel·len en el compromís per a la construcció d'una societat en la qual la ciutadania pugui assolir un desenvolupament humà òptim, en la qual el lleure i l'acció sociocultural, des d'una mirada generacional i transgeneracional, actuen com a promotors de comunitats actives i compromeses.

Bibliografia

- Caldwell, L.; Witt, P.** (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, p. 13–27.
- Edginton, C. E.; Chen, P.** (2008). *Leisure as Transformation*. Champaign: Sagamore Publishing.
- Elkington, S.; Watkins, M.** (2014). Models of Teaching in Leisure Education. En: S. Elkington i S. J. Gammon (Eds.). *Contemporary Perspectives in Leisure*. Abingdon: Routledge, p. 207-223.
- Gewerc-Cohen, E.; Stebbins, R.** (2007). *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfilment in This Century*. State College: Venture Publishing.
- Leitner, J.; Leitner, S.** (2012). *Leisure Enhancement*. Urbana: Sagamore.
- Stebbins, R. A.** (2006). *Between Work and Leisure – The Common Ground of Two Separate Worlds*. Brunswick: Transaction Publishers.
- Stebbins, R. A.** (2012). *The Idea of Leisure*. Brunswick: Transaction Publications.
- Rojek, C.** (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. London: Sage.

Txus Morata Garcia
 Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
 Coordinadora del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
 Universitat Ramon Llull



Lleure, acció sociocultural i educació

Resum

En el camp acadèmic de l'educació social l'estudi del lleure educatiu ha adquirit una notable importància. Però l'aprofundiment acadèmic en aquest camp ha estat principalment anglosaxó i europeu. Des d'una perspectiva internacional i transcultural l'article pretén presentar les característiques dels estudis de lleure educatiu en el seu desenvolupament, subratllant les aportacions que hi ofereixen els àmbits acadèmics de Llatinoamèrica, Àfrica, l'Orient Mitjà i Àsia. En conjunt l'article vol oferir un mapa transcultural introductori al desenvolupament de l'estudi del lleure educatiu a partir de cultures i contextos acadèmics aliens als contextos culturals que fins ara n'han marcat la consolidació.

Paraules clau

Lleure educatiu, Europa, Llatinoamèrica, Àfrica, Pròxim Orient i Àsia.

El estudio del ocio educativo:
una perspectiva internacional
y transcultural

En el campo académico de la educación social el estudio del ocio educativo ha adquirido notable importancia. Pero la profundización académica en este campo ha sido principalmente anglosajona y europea. Des de una perspectiva internacional y transcultural el artículo busca presentar las características de los estudios del ocio educativo en su desarrollo, subrayando las aportaciones que ofrecen sobre este campo los ámbitos académicos de Latinoamérica, África, Medio Oriente y Asia. En su conjunto el artículo busca ofrecer un mapa transcultural introductivo al desarrollo del estudio del ocio educativo a partir de culturas y contextos académicos ajenos a los contextos culturales que hasta ahora han marcado su consolidación.

Palabras clave

Ocio educativo, Europa, Latinoamérica, África, Medio Oriente, Asia.

The study of educational leisure.
An international and transcultural
perspective

Within the academic field of social education, the study of educational leisure has acquired remarkable importance. However, academic development in this field has mainly come from Anglo-Saxon and European spheres. From an international and cross-cultural perspective, the article seeks to present the characteristics of educational leisure studies in its development, underlining the contributions that academicians in Latin America, Africa, the Middle East and Asia offer in this field. Overall, then, the article suggests an introductory cross-cultural map of the development of the study of educational leisure in cultures and academic contexts outside the cultural frameworks that have so far marked the consolidation of this subject.

Key words

Leisure education, Europe, Latin America, Africa, Middle East, Asia.

Com citar aquest article:

Rocha Scarpetta, Joan-Andreu (2019).
L'estudi del lleure educatiu: una perspectiva internacional i transcultural.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73, 13-40.



Introducció: el desenvolupament del lleure educatiu com a camp acadèmic i l'hegemonia anglosaxona i eurocèntrica

La realitat del lleure i del lleure educatiu sobrepassa les fronteres del pensament anglo-europeu: com a element constitutiu de la realitat humana i social, el lleure en la seva dimensió educativa s'ha desenvolupat i s'ha estudiat en altres àrees culturals amb resultats valuosos

Els estudis sobre el lleure i el lleure educatiu han ocupat un lloc important en el camp dels estudis socials, fonamentant-se en àrees transversals com la sociologia, l'antropologia, l'educació, el turisme i la psicologia. En un sentit ampli, el lleure educatiu es va constituir com un espai específic d'estudi vinculat als estudis d'educació social a partir dels anys vuitanta, i s'ha desenvolupat en múltiples àmbits, entre els quals l'anglosaxó i l'europeu han establert una hegemonia (Harring, 2011).

No obstant això, la realitat del lleure i del lleure educatiu sobrepassa les fronteres del pensament anglo-europeu: com a element constitutiu de la realitat humana i social, el lleure en la seva dimensió educativa s'ha desenvolupat i s'ha estudiat en altres àrees culturals amb resultats valuosos. Aquestes aproximacions, encara que avui dia són poc conegudes, constitueixen una aportació valuosíssima al camp acadèmic del lleure educatiu, ampliant-ne les fronteres i proposant-hi noves perspectives.

Conscient d'aquesta realitat, aquest article pretén oferir una síntesi del desenvolupament dels estudis acadèmics sobre el lleure educatiu en un sentit ampli. Una primera part presenta el desenvolupament de l'estudi del lleure educatiu a Occident, incidint en l'hegemonia que el món anglosaxó i europeu estableixen en aquest camp acadèmic a nivell mundial, subratllant la importància de les associacions de turisme, lleure i esport en la construcció de les xarxes acadèmiques sobre el lleure en general i el lleure educatiu en particular, i en la consolidació de les revistes d'impacte internacional sobre aquesta temàtica. Oferim també una síntesi dels diferents "models" d'aproximació acadèmica al lleure educatiu que permetran comprendre millor les tendències inherents a aquest camp d'estudi. La segona part de l'article presenta una síntesi sobre el desenvolupament del lleure educatiu i el seu estudi a partir de quatre contextos culturals sovint ignorats i culturalment diversos a l'anglosaxó i a l'europeu: Llatinoamèrica, Àfrica, Pròxim Orient i Àsia. Se segueix, així, un model internacional i transcultural que pretén mapejar les tendències i les aportacions que sobre aquest camp de l'educació social han realitzat nombrosos acadèmics a partir dels seus contextos culturals explícits. L'estudi vol ser un mapa aproximatiu (o una primera visió de conjunt) del prometedori camp d'estudi que és el lleure educatiu com a aportació a la consolidació i la fonamentació dels estudis d'educació social a nivell internacional i transcultural.

En l'àmbit internacional l'estudi del lleure i del lleure educatiu es remunta a l'any 1918, any en què l'Associació Nacional d'Educació (National Education Association) dels Estats Units va plantejar els principis essencials de l'educació secundària i va fer un llistat dels set objectius de l'educació,

incloent-hi el lleure. A partir d'aquest moment, tot i que de manera gradual, moltes de les declaracions sobre els principis de l'educació en diferents països van incloure el lleure educatiu com a part de les seves polítiques educatives, que es van convertir a poc a poc en objecte d'interès per part del món acadèmic (Barrett, 1989).

Aquest interès pel lleure educatiu va viure un nou impuls cap als anys seixanta quan els moviments nord-americans a favor del lleure van insistir en la responsabilitat de l'educació pública de cara a assegurar el lleure educatiu formal i informal dels ciutadans, incloent-hi el lleure comunitari, que es percep des de llavors com una dimensió "no reglada" del lleure. El principi sobre el qual recolzava aquesta comprensió anglosaxona del lleure és que, des de la infantesa, les persones han de rebre una educació que propiciï el desenvolupament de les competències necessàries per gaudir d'un lleure sa al llarg de tota la seva vida (Miller i Robinson, 1963).

Ahora, el Ministeri d'Educació d'Ontario, Canadà, va començar a produir diferents recursos de cara a ajudar les institucions educatives a implementar el lleure educatiu en sentit ampli, incloent-hi la dimensió no reglada (Zuzanek, 2005). Aquest conjunt d'iniciatives va determinar polítiques específiques de lleure educatiu en diferents nacions, sobretot europees.

Algunes d'aquestes polítiques s'han anat consolidant com a referents, com ha passat, per exemple, a l'Estat d'Israel (Ruskin i Sivan, 1995). Tot i la pluralitat de tendències subjacents a aquestes polítiques, coincideixen en la responsabilitat dels sistemes educatius dels estats a assegurar, mitjançant el lleure educatiu, el desenvolupament personal ple, una educació ciutadana integral i la formació de ciutadans sans i amb una capacitat creativa que afavoreixi la cohesió comunitària. D'aquí van néixer múltiples propostes de col·laboració entre els centres educatius i les entitats de lleure tant públiques com privades amb vista a assegurar una educació comunitària en el lleure que perdura i s'ha anat consolidant fins ara (Cohen-Gewerc, 2012).

A banda de les polítiques públiques sobre el lleure, els Estats Units i el Canadà van generar els primers centres universitaris vinculats a l'estudi del lleure, que incloïen el camp del turisme, l'esport, l'educació i la salut. Aquestes institucions es van centrar sobretot en la formació de professionals del lleure, la recreació, la gestió turística i l'esport, fent èmfasi en la formació pràctica dels agents del lleure més que no pas en la fonamentació acadèmica del camp de coneixement. Aquests programes van ser emulats per bona part dels centres d'estudi d'arreu del món (Burton i Kackson, 1990).

El desenvolupament pluriforme del lleure educatiu amb l'arrelament dels centres de temps lliure a Amèrica del Nord (p. ex., centres escolars, ludoteques, associacions juvenils i la configuració del lleure adult, social i personal) i la importància creixent de les activitats de lleure a l'aire lliure (p. ex., amb el moviment Scout, els campaments d'estiu, les granges-escoles i els



campes de treball) va exigir una fonamentació acadèmica transversal al lleure educatiu com a eina per desenvolupar les polítiques estatals i els programes educatius amb un clar accent pragmàtic i amb certa dissidència entre la dimensió teòrica i pràctica de l'àrea. Així van anar naixent múltiples facultats vinculades al lleure, en què el lleure educatiu es constituiria com un camp d'interès vital (Henderson, 2016). Alhora els estudis de lleure en aquest continent es van anar diferenciant dels estudis sobre turisme i sobre recreació als parcs naturals (Burdge, 1985; Aitchison, 2006). Malgrat aquesta evolució, els estudis sobre lleure educatiu en l'àmbit nord-americà estan essencialment vinculats al model d'optimització del lleure, que explicarem a l'apartat següent, tot cercant d'optimitzar la qualitat del benestar dels individus més que no pas del conjunt de la societat.

Brahman (2006) assenyala com els estudis sobre el lleure a Europa, actualment, tendeixen a centrar-se en els països específics sota la influència de les agendes polítiques nacionals, i suggereix que el futur sobre els estudis de lleure a Europa s'hauria d'esforçar per aconseguir una orientació transnacional

Els estudis sobre el lleure educatiu a Europa presenten una perspectiva diferent a la nord-americana: en una recerca sobre la història dels estudis del lleure a Europa Han Mommaas subratlla com en països com Espanya, Polònia, França, Bèlgica, Holanda i el Regne Unit l'element sociològic és el principal, fent èmfasi en els interessos públics i col·lectius de les societats, en la dimensió participativa i en el benestar. Assenyala també que, a partir dels anys setanta, els estudis sobre lleure van perdre molta força, atès que l'atenció s'ha centrat més en aspectes com el consum del temps, el plaer i la dimensió lúdica de les persones. Simultàniament, aquests nous elements d'interès s'han anat desconnectant de les dimensions col·lectives i socials del temps lliure (Mommaas, 1997). Tot i així, les aproximacions acadèmiques al lleure educatiu a nivell europeu no han perdut la seva dimensió social, tal com es pot constatar en els programes vigents en aquest camp tant en els estudis d'educació social com en altres camps adjacents (Lull Peñalba, 2001; Jordan, 2016).

Brahman (2006) assenyala com els estudis sobre el lleure a Europa, actualment, tendeixen a centrar-se en els països específics sota la influència de les agendes polítiques nacionals, i suggereix que el futur sobre els estudis de lleure a Europa s'hauria d'esforçar per aconseguir una orientació transnacional. El seu estudi i desenvolupament està limitat per la inexistència d'una associació d'estudis sobre el lleure a nivell europeu, realitat existent en països com els Estats Units, Canadà, Austràlia, Nova Zelanda i el Regne Unit, on el lleure educatiu destaca com una temàtica dins de les associacions de turisme, esport i lleure (Jordan, 2016). Una entitat interuniversitària que connecti els estudis sobre lleure educatiu a la regió és un assumpte pendent en l'agenda acadèmica europea.

Quan el 1989 les Nacions Unides va publicar la Convenció sobre els Drets Humans de l'Infant incloent-hi un article (núm. 31) sobre els drets dels infants al repòs i al lleure, el dret dels infants a gaudir d'activitats de lleure pròpies de la seva edat de forma lliure i vinculat a les diverses dimensions de la cultura i les arts, les polítiques governamentals de molts països van co-

mençar a incloure la promoció de la participació de la infància en activitats de lleure no regulades més enllà de la formació escolar regulada (UNICEF, 2006, p. 23-24).

La repercussió d'aquesta orientació va generar diferents "declaracions de principis" sobre el lleure educatiu que subratllen la importància de l'educació en el lleure de cara a assegurar una socialització integral de la joventut (Kelly, 1982), atès que l'educació escolar i recreacional tenen un lloc important en el desenvolupament de les preferències de lleure dels joves (Ruskin, 1987), preferències que després afecten les activitats de lleure de les persones al llarg de la seva vida gràcies a una sèrie de competències adquirides des de petits (Willits i Willits, 1986; Opaschowski, 1990).

Els esforços vinculats al marc teòric del lleure en les institucions educatives tant nord-americanes com europees van rebre un nou impuls amb la creació d'una plataforma internacional de lleure educatiu anomenada World Leisure, la qual, mitjançant la seva Comissió sobre l'Educació, promou diferents seminaris internacionals. La missió específica d'aquesta plataforma és generar declaracions de posicionament que puguin ser implantades per les agències internacionals de cara a enfocar els esforços en el desenvolupament i la implementació de l'educació en el lleure. La Declaració per a l'Educació en el Lleure (Charter for Leisure Education), realitzada per la llavors anomenada World Leisure and Recreation Association (Associació Mundial per al Lleure i la Recreació) de 1994 (WLRA, 1994), ha servit com a text de referència per a la gran majoria de les declaracions internacionals en aquest camp, com ara el lleure i el desenvolupament comunitari, l'atenció al lleure de les poblacions amb diversitat funcional i dels joves en risc d'exclusió social, l'educació en el lleure i la natura, etc.

Aquest succint recorregut pel desenvolupament de l'estudi acadèmic del lleure educatiu pretén servir un propòsit: evidenciar que, malgrat les limitacions i orientacions particulars, l'estudi del lleure educatiu en l'àmbit anglosaxó i en l'àmbit europeu s'ha consolidat com a hegemònic en el camp de la recerca i en els programes acadèmics de l'àrea. Constatar les tendències preeminents en el camp ens permetrà reconèixer les particularitats de les aportacions que sobre l'estudi del lleure educatiu es realitzen des d'altres nuclis culturals.

Els models d'aproximació al lleure educatiu en l'àmbit acadèmic

L'aprofundiment sobre l'estudi del lleure educatiu a nivell mundial requereix un pas previ que consisteix en una certa sistematització dels models d'aproximació al lleure educatiu en l'àmbit acadèmic. A l'hora d'aprofundir sobre els diferents models d'educació sobre el lleure educatiu en el camp



Malgrat les limitacions i orientacions particulars, l'estudi del lleure educatiu en l'àmbit anglosaxó i en l'àmbit europeu s'ha consolidat com a hegemònic en el camp de la recerca i en els programes acadèmics de l'àrea

Eklington i Watkins (2014) proposen quatre models bàsics que guien la recerca sobre el camp del lleure educatiu

universitari, Eklington i Watkins (2014) proposen quatre models bàsics que guien la recerca sobre el camp del lleure educatiu. Tot assenyalant que aquests models tenen un caràcter transversal i no pretenen descriure línies exclusives, els autors dibuixen els quatre models epistemològics de comprensió del lleure educatiu que ens poden ajudar a comprendre la particularitat dels aspectes socials i comunitaris del lleure en el context de la recerca acadèmica, que descrivim a continuació (Hamilton-Smith, 2003).

- *El model d'optimització del lleure* (Eklington i Watkins, 2014, p. 210-211) se centra a accentuar que els estudis sobre el lleure educatiu han d'optimitzar la qualitat del benestar dels individus, aprofundint en el coneixement dels conceptes, propietats, pràctiques i serveis del lleure en termes generals, basant-se en un model epistemològic cognitivista. En aquest context destaquen autors com Leitner i Leitner (2012) i Caldwell i Witt (2011), els quals defensen el principi que els individus subsisteixen més enllà del seu context social, i per tant els beneficis del lleure (educatiu o no) estan vinculats a la capacitat dels individus de desenvolupar les habilitats per fer del lleure un espai de creixement i benestar personal sense que la seva dimensió social tingui un valor destacat.
- *El model d'herència cultural* (Eklington i Watkins, 2014, p. 211-212), il·lustrat sobretot per autors com C. E. Edginton i P. Chen (2008: viii-x; 1-16), presenta una aproximació al lleure educatiu des d'una perspectiva més conductista, en la qual la comprensió de les obres clàssiques sobre el lleure, com ara Huzinga (2012), Callois (1967) i Pieper (1948), entre d'altres, i els textos tradicionals de diferents cultures seria l'eix central del coneixement necessari per comprendre el lleure educatiu i utilitzar-lo com a eina per poder créixer personalment en el context de les societats postmodernes.

El model d'herència cultural presenta una aproximació al lleure educatiu des d'una perspectiva més conductista

Segons aquest paradigma, el coneixement dels "clàssics" del lleure i de les cultures específiques permet obtenir una experiència intel·lectual i moral que afavoreix una comprensió personal dels avantatges del lleure. En la seva fonamentació teòrica, el model segueix els paràmetres de l'idealisme i el perennialisme filosòfic anglosaxó. Té com a objectiu guiar cap a la comprensió sobre com el lleure promou, facilita i permet una transformació per viure en una societat orientada cap al lleure en general, insistint en el caràcter mutable de la realitat i en la necessitat de tornar als models clàssics de la comprensió del lleure que permeten "omplir-se" d'un coneixement ideal del lleure educatiu que sobrepassa l'accelerada mutació de les societats contemporànies. Aquesta tendència no implica necessàriament l'oblit de la dimensió social del lleure: hem de recordar que moltes cultures parteixen d'una visió col·lectivista i no individualista de la realitat humana, fet que dona ja d'entrada un caràcter social a la seva comprensió específica del lleure.

- *El model humanístic* de comprensió del lleure educatiu, veí del model de l'herència cultural, entra en el camp de l'epistemologia existencialista, centrant-se en el lleure com a eina necessària per aconseguir el desenvolupament del potencial humà en plenitud (Eklington i Watkins, 2014, p. 212-213). En serien un exemple les obres de Stebbins (2006, 2012) i Gewerc-Cohen i Stebbins (2007), en què el lleure es concep com una realitat lligada a la dimensió comercial i narcisista del món contemporani, que permet assolir una superació de l'individualisme per arribar a un nivell de compromís solidari amb els altres individus i a l'enriquiment del bé comú tot permetent una transformació tant personal com social. Insisteix, així, en el fet que les interaccions personals en el camp del lleure són l'espai necessari perquè cada individu reconegui la seva responsabilitat social i personal en el context d'una societat mutant i hedonista. No en va alguns dels defensors d'aquest model insisteixen en la dimensió del voluntariat com un aspecte central del lleure (p. ex., Stabbins, 2004). Amb tot, el model no insisteix en la importància de la comprensió i transformació dels models socials, sinó que apel·la a la transformació de l'individu com a agent de canvi social. En el context hispà, l'obra de Manuel Cuenca Cabeza (p. ex., Cuenca, 2000) hi ha exercit una gran influència, i ha tingut molt ressò a l'Amèrica Llatina.
- *El model de justícia social* està en sintonia amb el model humanístic, però té una orientació social molt més explícita. Aquest model abraça la teoria crítica i el deconstructivisme, centrant-se a crear una societat més justa i igualitària a partir de l'adquisició de les habilitats per comprendre millor l'entorn social i per promoure un canvi social (Eklington i Watkins, 2014, p. 213-214). Partint d'una comprensió de la construcció social de la realitat, el model insisteix en la importància de saber descodificar les múltiples perspectives que componen la realitat social, entre les quals destaca la capacitat d'identificar les pràctiques de lleure vinculades a les cultures i subcultures, i els elements simbòlics que s'hi generen en relació amb el poder. Segons aquest paradigma els agents del lleure educatiu han d'entendre el lleure com una eina per resoldre problemes socials (Rojek, 1995, p. 106). Aquesta perspectiva implica un treball de camp consolidat, un desenvolupament de l'anàlisi crítica de la realitat i una consciència transcultural que permeti tenir presents tots els estrats socials i culturals implicats en les iniciatives de lleure educatiu (Bramham, 2002).

Probablement un dels autors més representatius d'aquest model es Chris Rojek (2010), que ha descrit a fons moltes de les característiques d'aquest model en la seva àmplia producció acadèmica. L'abast de l'aproximació d'aquest model al lleure educatiu abraça des de la comprensió social de la cultura del lleure, la crítica als models de lleure educatiu que ignoren la dimensió social i transformativa del lleure, la recerca d'evidències sobre el lleure i l'acció social, el lloc de la cultura amb relació al lleure



El model humanístic de comprensió del lleure educatiu entra en el camp de l'epistemologia existencialista, centrant-se en el lleure com a eina necessària per aconseguir el desenvolupament del potencial humà en plenitud

El model de justícia social abraça la teoria crítica i el deconstructivisme, centrant-se a crear una societat més justa i igualitària a partir de l'adquisició de les habilitats per comprendre millor l'entorn social i per promoure un canvi social

i l'aprofundiment de les aportacions del lleure educatiu a la cohesió social. Insisteix també en el debat sobre les polítiques de lleure i la seva necessària orientació social.

Si bé els models no tenen un caràcter absolut i els diferents vessants dels estudis sobre el lleure educatiu no sempre hi encaixen, l'ús d'aquests paradigmes és útil de cara a reconèixer les dinàmiques inherents a certes formes de comprendre el lleure

Si bé els models no tenen un caràcter absolut i els diferents vessants dels estudis sobre el lleure educatiu no sempre hi encaixen, l'ús d'aquests paradigmes és útil de cara a reconèixer les dinàmiques inherents a certes formes de comprendre el lleure

El vincle entre les associacions de lleure i les revistes acadèmiques d'impacte

Una altra evidència de l'hegemonia anglosaxona i europea en l'aproximació acadèmica al lleure educatiu rau en la importància que juguen les revistes d'impacte acadèmic que, sobre el tema del lleure, s'han anat consolidant a partir dels anys setanta i que ara es consideren les més citades en aquest camp. Les nou més importants són les següents:

- *Journal of Leisure Research*: revista estatunidenca que neix l'any 1968 com a publicació oficial de la National Recreation and Park Association (Associació Nacional de Recreació i Parcs) dels Estats Units. Centrada en la publicació d'articles acadèmics de tipus interdisciplinari vinculats a les àrees del lleure i la manera com afecten el camp de la salut i el benestar humà en relació amb diferents camps del lleure, tant a nivell individual com comunitari. El ventall de perspectives de fonamentació acadèmica del lleure inclou la social, la psicològica, la cultural, la política i l'ambiental. [Cf. <https://www.tandfonline.com/loi/ujlr20>. Consultat el setembre de 2019]
- *Leisure Sciences*: revista publicada als Estats Units a partir de l'any 1977 amb el propòsit d'aportar una perspectiva des de les ciències socials a les àrees del lleure en sentit molt ampli. També tracta sobre els aspectes psicològics del lleure, la relació entre lleure i gerontologia, l'economia del lleure, el lleure urbà i el lleure vinculat al turisme. Els seus articles no deixen de banda els aspectes filosòfics, així com les polítiques de lleure a diferents nivells, oferint també interessants resums de conferències i recensions de llibres. [Cf. <https://www.tandfonline.com/toc/ulsc20/current>. Consultat el setembre de 2019]
- *Leisure Studies*: revista de la Leisure Studies Association (Associació d'Estudis sobre el Lleure), publicada al Regne Unit des de l'any 1982. Els articles comprenen un vast horitzó d'estudis teòrics sobre el lleure

dins el camp de les ciències humanes, promovent una anàlisi crítica de tòpics vinculats al camp del lleure com l'art, el turisme, les dimensions culturals, el lleure virtual, el lleure urbà i rural, etc. [Cf. <https://www.tandfonline.com/loi/rlst20>. Consultat el setembre de 2019]

- *World Leisure Journal*: revista canadenc que de l'any 1958 a l'any 1999 es denominava *World Leisure & Recreation* i que constitueix la revista oficial de la World Leisure Organisation (Organització Mundial del Lleure). Amb una orientació clarament internacional, publica articles sobre el lleure en molts països del món a partir d'una perspectiva comparativa, o bé des de les ciències socials, les ciències comportamentals, la biologia, l'educació i les ciències humanes en general, cercant de donar a conèixer estudis vinculats a temàtiques relatives al lleure en les seves diferents dimensions. [Cf. <https://www.tandfonline.com/loi/rwle20>. Consultat el setembre de 2019]
- *Loisir/Leisure*: revista de la Canadian Association of Leisure Studies (Associació Canadenca d'Estudis sobre el Lleure), en cooperació amb l'Ontario Research Council on Leisure (Consell de Recerca sobre el Lleure d'Ontario). Des de l'any 1976 publica articles en anglès i en francès sobre lleure, recreació, les arts, parcs naturals, viatges i turisme, intentant reflectir el caràcter multidisciplinari i interdisciplinari d'aquests camps d'interès. A més d'estudis comparatius i teòrics, la revista s'interessa per aspectes com la pedagogia i l'impacte econòmic del lleure. [Cf. <https://www.tandfonline.com/loi/rloi20>. Consultat el setembre de 2019]
- *Therapeutic Recreation Journal*: revista estatunidenca amb més de cinquanta anys d'existència, publicada juntament amb la *National Therapeutic Recreation Society* (Societat Nacional de Recreació Terapèutica) i la National Recreation & Park Association (Associació Nacional de Recreació i Parcs). Té com a objectiu principal oferir un fòrum nacional per a la recerca i la discussió sobre les necessitats de lleure de persones amb diversitat funcional i amb necessitats terapèutiques directes, i els reptes i la gestió de serveis vinculats al lleure terapèutic als Estats Units. Malgrat que publica alguns articles de caràcter internacional, la publicació tendeix a afavorir els textos relacionats amb l'àmbit nord-americà. [Cf. <https://js.sagamorepub.com/trj>. Consultat el setembre de 2019]
- *Scholar*: revista nord-americana bianual subtitulada *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education* (una revista d'estudis de lleure i recreació educacional), publicada juntament amb la *National Recreation and Park Association* (Associació Nacional de Recreació i Parcs) dels Estats Units des de l'any 1986. Els articles tracten sobre temàtiques ben diferents, tot i que durant els últims anys s'ha anat centrant en l'educació en el lleure i la recreació des d'una perspectiva força vasta. Els articles solen estar lligats a l'experiència del lleure educatiu als Estats Units, tot



i que diversos estudis afronten el lleure educacional des d'una perspectiva teòrica i general. [Cf. <https://www.tandfonline.com/toc/ujle20/current>. Consultat el setembre de 2019].

- *Loisir et Société/Society and Leisure*: publicació canadenca bilingüe (anglès i francès) de la Universitat del Quebec nascuda l'any 1978. Ofereix continguts de caràcter multidisciplinari sobre lleure i temps lliure i la seva relació amb l'àmbit cultural, econòmic i social a partir d'una visió molt àmplia del concepte de lleure. Cada edició inclou un tema central amb diferents articles, així com estudis i recensions de temàtiques autònomes. La revista gira al voltant dels interessos del lleure en l'àmbit canadenc, tot i que alguns dels seus estudis tenen un caràcter més universal. [Cf. <https://www.tandfonline.com/loi/rles20>. Consultat el setembre de 2019]
- *Annals of Leisure Research*: revista publicada sota la tutela de l'Associació d'Estudis de Lleure d'Àustràlia i Nova Zelanda. Malgrat que es publica a Australàsia, la revista té una orientació internacional, i publica articles teòrics i d'exemples pràctics sobre temes relatius al lleure com la recreació, el turisme, l'hospitalitat, les arts, els esdeveniments de lleure, l'entreteniment, l'esport i la cultura lúdica. [Cf. <https://www.tandfonline.com/toc/ranz20/current>. Consultat el setembre de 2019].

D'entre les diferents associacions vinculades a l'edició de les revistes més rellevants sobre lleure, cal destacar l'associació canadenca World Leisure Organization (Associació Mundial del Lleure) [cf. <https://www.worldleisure.org/>, consultat el setembre de 2019], que edita la revista *World Leisure Journal*, esmentada més amunt, i que amb el temps ha aconseguit consolidar una estreta col·laboració en xarxa entre diferents associacions i universitats amb vista a promoure els estudis i les polítiques de lleure (Link, 2012). L'interès d'aquesta associació pel lleure educatiu és particularment alt, en part pel seu interès en els temes de lleure, infància i joventut, que constitueix un dels seus eixos i es cristal·litza en la seva Comissió sobre Infància i Adolescència (Niepoth, 2012). La seva infraestructura comprèn també el Secretariat de la secció científica, que és a Bilbao i s'ocupa de les estratègies científiques de l'organització, així com de la implementació dels programes i les activitats de l'entitat a nivell mundial.

Aquesta mirada a les principals revistes acadèmiques d'impacte en el camp del lleure ens permet adonar-nos de tres qüestions vinculades a l'estudi acadèmic del lleure en general, i del lleure educatiu en particular a nivell mundial: (1) les principals publicacions acadèmiques sobre el lleure educatiu d'influència internacional estan vinculades sobretot a organitzacions de lleure, turisme i recreació, i no a entitats acadèmiques universitàries com sol passar en altres camps acadèmics. (2) Amb poques excepcions, la gran majoria de les publicacions d'impacte internacional en aquest camp són en

llengua anglesa (seguida per la llengua francesa), amb una àmplia representació de temes relatius al lleure educatiu en regions anglòfones o sota una forta influència de la cultura anglosaxona i una limitada consideració per altres àrees culturals del món. (3) El filtre cultural dels articles científics publicats en aquestes revistes parteixen d'una comprensió occidental del lleure i del lleure educatiu, realitat que, com veurem més endavant, no sempre coincideix amb els paràmetres que, sobre el lleure educatiu, s'han establert en altres contextos culturals. No obstant això, la influència d'aquestes publicacions segurament continuarà marcant el desenvolupament de l'estudi sobre el lleure educatiu els propers anys.



Una aproximació transcultural als estudis sobre el lleure educatiu

A la primera part del nostre estudi hem subratllat la supremacia de l'àmbit anglosaxó i europeu en el camp de l'estudi del lleure educatiu, així com el paper excel·lent que juguen les associacions de lleure, recreació i turisme per damunt de les entitats universitàries. La coalició entre aquests dos aspectes del desenvolupament acadèmic del lleure ha marcat la comprensió del lleure educatiu a partir dels paràmetres anglocèntrics i eurocèntrics. El desenvolupament acadèmic en altres àrees geogràfiques i altres contextos culturals demostra, però, formes diferents d'aproximar-se al lleure educatiu vinculades a les tradicions culturals i als condicionaments històrics particulars de regions del món específiques, plantejant la qüestió de l'enllaç entre el lleure i les cultures.

L'estudi sobre la relació entre lleure, educació i cultura ha generat un interessant debat sobre el lloc de la cultura en el lleure (p. ex., Chick, 2009, 1998; Hunnicutt, 1998; D'Orville, 2011; Burdsey, 2017). Malgrat les diverses vessants i polèmiques que ha generat aquest punt central de la comprensió del lleure educatiu –podríem fer un estudi només amb aquesta temàtica–, distingim un element comú entre els diferents autors: el lleure és un aspecte inherent a les cultures, i la forma de comprendre'l i d'entendre el lleure educatiu que tenen les diferents cultures està vinculat a la seva història i a la manera d'entendre el món i de relacionar-se amb l'entorn. La comprensió i l'estudi del lleure educatiu, per tant, no pot deixar de banda la diversitat cultural. És a dir, el lleure educatiu presenta una dimensió transcultural, en la qual cada cultura comprèn el lleure educatiu d'una manera particular. Com assenyala Jenkins, una gran part de l'estudi del lleure ha estat relegat a una visió etnocèntrica (Jenkins, 2003).

De cara a evidenciar les dimensions transculturals de l'estudi del lleure educatiu en l'àmbit de la intervenció social, presentem a continuació una síntesi del seu desenvolupament en el context llatinoamericà, africà, del Pròxim Orient i asiàtic.

Podríem fer un estudi només amb aquesta temàtica

La comprensió i l'estudi del lleure educatiu, per tant, no pot deixar de banda la diversitat cultural. És a dir, el lleure educatiu presenta una dimensió transcultural, en la qual cada cultura comprèn el lleure educatiu d'una manera particular

El context llatinoamericà

Llatinoamèrica o Amèrica Llatina constitueix un territori ètnico-geogràfic que identifica el continent americà constituït per vint països amb una predominança de les llengües espanyola i portuguesa, i amb la presència de múltiples cultures aborígens que no han arribat a ser reconegudes com a identitats autònomes fins a finals de segle XX (Covo-Maurici, 2016). La influència acadèmica en aquest territori per part d'Espanya i Portugal, així com dels Estats Units, és notable, fins i tot en el camp del lleure educatiu.

L'estudi i la implementació del lleure educatiu a Llatinoamèrica presenta una dificultat de base: la pluralitat de paraules emprades per a referir-s'hi. Dependent dels països i de les influències que hi ha en aquest ampli territori (que va de Mèxic a Cono Sur), els termes emprats poden ser *ocio* (que en algunes regions té una connotació vinculada a la mandra), *recreación* i *tiempo libre*. Al Brasil el terme esdevé més homogeni i se centra en el concepte *lazer* (derivat del francès *loisir*) (Gomes, 2017).

Malgrat aquesta pluralitat terminològica podem afirmar que a tota l'Amèrica Llatina hi ha un viu interès per l'estudi del lleure educatiu, tot i que amb una certa disparitat segons els països. També es constata la centralitat de l'educació física com a espai del lleure educatiu, amb un creixent interès per la gent gran (Marinho i Reis, 2016).

En el context mexicà, per exemple, els estudis sobre el lleure en general i el lleure educatiu en particular són abundants i mostren una consolidació influenciada per la tendència humanística del lleure, sobretot mitjançant l'autor espanyol Manuel Cuenca (Cuenca, 2000), que considera el lleure com una activitat autotèlica (és a dir, que té una finalitat en si mateixa), humanitzadora i lliure. L'autor afirma que, com a activitat humana, el lleure presenta "valors positius per a les persones i les comunitats, basant-se en el reconeixement de la importància d'experiències satisfactòries amb un potencial per al desenvolupament social" (Cuenca, 2014, p. 26).

La forta influència d'una perspectiva humanística del lleure educatiu a Mèxic contrasta amb una altra tendència paral·lela subjecta a la influència nord-americana vinculada al lleure com a "recreació" i com a "entreteniment", propensió clarament influenciada per l'autor estatunidenc Richard Kraus (p. ex., Kraus, 1971). La presència dels dos corrents en els estudis de lleure a Mèxic evidencia el desenvolupament d'una percepció bilateral del lleure, que no és necessàriament contradictòria, però que respon a les influències acadèmiques que exerceixen tant Espanya com els Estats Units a la regió (Aguilar, 2011).

En el desenvolupament de la formació i estudi del lleure educatiu a Mèxic ha jugat un paper notable l'Associació Cristiana de Joves de la Universitat Regional Miguel Hidalgo (URMH) amb una sòlida proposta de programes

de formació (Aguilar, 2011). Cal destacar també la influència de la Universitat YMCA de Mèxic D. F., amb una orientació més estatunidenca (Aguilar, 2009).

El Brasil és sens dubte el país llatinoamericà amb més producció acadèmica en el camp del lleure educatiu, els resultats han tingut un notable impacte entre els gestors de l'educació informal, els educadors socials i els membres de la comunitat en la mesura que ha fet possible la transformació social. Així, la mirada acadèmica del lleure educatiu en aquest país accentua la construcció d'una societat més humana, digna, justa, inclusiva i lúdica (Gomes i Pinto, 2009).

Entre els acadèmics més citats en el camp del lleure educatiu al Brasil destaquen Christiane L. Gomes (p. ex., Gomes, 2011, 2014) i Nelson Carvalho Marcellino (p. ex., Marcellino 1987, 2007). Tots dos autors coincideixen a destacar que el lleure educatiu s'articula segons tres eixos fonamentals: l'eix lúdic, l'eix de les pràctiques socioculturals i l'eix social del temps i de l'espai (Gomes, 2014). Per a Marcellino, el concepte de cultura ocupa un lloc central en el lleure educatiu, ja que concreta la dimensió cultural en el temps, sense cercar una satisfacció o recompensa immediata més enllà de l'activitat lúdica, però que genera vincles de socialització i d'identitat que no es generen de forma tan evident en altres activitats lúdiques/educatives (Marcellino, 2007). Marcellino insisteix així en el valor de l'educació *mitjançant* el lleure (que potencialment desenvolupa els individus a nivell personal i social) i l'educació *per al* lleure (que realitza, en el temps i l'espai, la dimensió cultural dels grups i societats). D'aquesta barreja es deriva la possibilitat de formar individus en maneres complexes d'implicació crítica amb les seves comunitats i el seu entorn (Marinho i Reis, 2016). Cal subratllar que molts dels estudis sobre lleure educatiu a Amèrica Llatina destaquen la dimensió emancipadora del lleure i la seva funció crítica davant dels models culturals més capitalistes i individualistes. El caràcter social de bona part de les publicacions llatinoamericanes sobre lleure educatiu té una forta influència del model de justícia social (Gomes, 2017; Elizalde i Gomes, 2015).

El relleu de Mèxic i el Brasil en el camp de la recerca sobre el lleure educatiu no implica que altres països de la regió no estiguin desenvolupant perspectives interessants en aquest camp, com demostren les diferents publicacions sobre la temàtica (p. ex., Gomes, Osorio, Punt i Elizalde, 2009; Gomes i Elizalde 2012). Si bé els programes i estudis sobre lleure educatiu a Amèrica Llatina van viure un auge en els anys noranta, la diversitat de situacions polítiques i socials dels països de la regió, així com les crisis econòmiques que afecten molts d'aquests països, fan difícil una implementació constant del lleure educatiu amb una fonamentació acadèmica consolidada (Marinho i Reis, 2016). Tanmateix, les perspectives de desenvolupament d'una recerca enfortida sobre aquest camp en el context de tota la regió esdevenen prometedores (Gomes, 2017).



Si bé els programes i estudis sobre lleure educatiu a Amèrica Llatina van viure un auge en els anys noranta, la diversitat de situacions polítiques i socials dels països de la regió, així com les crisis econòmiques que afecten molts d'aquests països, fan difícil una implementació constant del lleure educatiu amb una fonamentació acadèmica consolidada

L'àmbit africà

Amb una població d'1,2 bilions d'habitants i un fort contrast entre comunitats riques i grups amb risc d'exclusió, el territori africà és el segon en població mundial; comprèn seixanta-un països, cadascun amb el seu govern i amb un amplíssim ventall de cultures, idiomes i tradicions. De cara a comprendre el lleure educatiu i el seu estudi acadèmic en aquest vast territori cal tenir present tant les arrels culturals, la història colonial i el desenvolupament des de les autonomies nacionals fins ara. Es tracta d'un panorama desigual amb múltiples variables (Magrin, Dubresson, Ninot, 2018). El nord del continent –la regió subsahariana– es troba sota la influència de la cultura àrab, que estudiem de forma separada a l'apartat precedent sobre el Pròxim Orient.

L'estudi del lleure a l'Àfrica ens revela que, dins de les comunitats autòctones africanes, ja hi ha característiques del lleure vinculades al que avui anomenem *lleure educatiu*

L'estudi del lleure a l'Àfrica ens revela que, dins de les comunitats autòctones africanes, ja hi ha característiques del lleure vinculades al que avui anomenem *lleure educatiu*. El caràcter naturocèntric d'aquestes comunitats, així com les filosofies col·lectivistes i holístiques (Rocha Scarpetta, 2019), posen en relleu formes centenàries de lleure educatiu tradicional, relacionat amb el temps que es passa amb la família i els amics, les activitats comunitàries, les oportunitats de desenvolupar la pròpia identitat en el conjunt de la comunitat/societat i el coneixement i la interacció amb l'entorn natural (Akyeampong i Ambler, 2002). Moltes d'aquestes pràctiques comprenen l'exercici físic, les danses col·lectives, els concursos acrobàtics i els festivals culturals, tot plegat amb una alta participació infantil (Asagba, 2007).

Segons Ipinmoroti la creença tradicional era que, mitjançant els jocs i l'esport i participant en els festivals culturals i religiosos, els joves africans desenvolupaven les capacitats socials, estètiques, emocionals i físiques que els preparaven per a una vida adulta ben integrada als seus col·lectius. Exemples d'aquestes pràctiques són encara vigents en molts llocs de l'Àfrica com per exemple a Nigèria (Ipinmoroti, 2004).

Amb l'arribada de les forces colonials al segle XIX molts d'aquests costums es diluiran en pràctiques de lleure importades pels colonitzadors, utilitzades com a forma de control social i vinculades a l'entreteniment i la distracció de la feina, sense una funció cultural i socialitzadora (Sharma, 2018). Però les tendències de lleure importades pels colonitzadors simultàniament es van convertir en pràctiques reivindicadores de les identitats autòctones en oposició a la visió del lleure importat pels poders estrangers, creant una bretxa entre dues maneres d'entendre el lleure radicalment diferents, bretxa que en algunes regions africanes persisteix fins avui (Akyeampong i Ambler, 2002). En el fons, tal com indica Ekpo, les dues formes de comprendre el lleure estan vinculades a dues maneres diferents d'entendre el temps: per a les cultures africanes el temps té un caràcter lúdic, socialitzador i en molts aspectes educatiu, mentre que per a bona part dels països europeus tendeix a tenir un caràcter utilitari i monocrònic (Ekpo, 1990).

La caiguda dels imperis colonials i el naixement dels estats independents a l'Àfrica va comportar l'acceleració de la urbanització de societats que durant segles estava formada per un teixit rural (Okolo, 2011). Aquesta realitat va transformar també el lleure: el va allunyar del seu caràcter educatiu i socialitzador i el va convertir en una forma de satisfacció dels sentits en els moments en què no es treballa per aconseguir més ingressos econòmics (Asakitipi, 2018; Sharma, 2018).

L'herència de l'explotació colonial va deixar molts països africans amb profunds problemes socials, educatius, econòmics i de salut. Aquestes realitats constitueixen avui alguns dels reptes més importants del conjunt de la regió (Jalloh, 2013). Tot i que el lleure educatiu és una valuosa eina en el procés de superació de moltes d'aquestes realitats, la manca de recursos genera també l'absència de polítiques nacionals vinculades al lleure educatiu, una eina viable per afrontar temes de salut, de cohesió comunitària i de risc d'exclusió social (Caldwell i Baldwin, 2004).

L'estudi de Goslin (2003), que avalua les publicacions acadèmiques i entrevista experts de la regió sobre la recerca relativa al lleure al continent, va revelar que els estudis sobre lleure i lleure educatiu a l'Àfrica són limitats comparats amb, per exemple, la producció nord-americana. Actualment a l'Àfrica només unes deu universitats ofereixen formació en el camp del lleure, realitat que convergeix amb la manca d'educadors i professionals del lleure orientat a la cohesió social i a l'empoderament de les comunitats locals davant dels múltiples reptes que afronten (Naidoo, 2016). Alhora esdevenen necessaris més estudis ben fonamentats sobre el lleure tradicional i la seva implementació hodierna, així com sobre les activitats de lleure educatiu identificades com a bones pràctiques.

Avui Sud-àfrica és sens dubte el país amb més desenvolupament en aquest camp (Mapadimeng, 2018). Dins de la recerca acadèmica sobre el lleure destaca *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, publicació sud-africana amb finançament privat inclosa entre les revistes d'impacte acadèmic. Malgrat el títol, centra l'interès sobretot en el turisme comercial i el nombre d'articles sobre lleure educatiu és reduït (Rogerson i Rogerson, 2019). Això no obstant, les perspectives i les oportunitats que presenta el lleure educatiu en el continent africà continuen sent enormes, i la consolidació del seu estudi i de la seva fonamentació acadèmica contribuiran enormement al potencial d'aquest camp de l'educació social dins de l'horitzó de desenvolupament de les societats africanes. Probablement les evidències sobre la praxi ens permetran determinar en el futur el vincle transversal entre els models de lleure educatiu d'herència cultural, humanista i de justícia social que sembla que connecten transversalment en les pràctiques de lleure educatiu del continent.



L'herència de l'explotació colonial va deixar molts països africans amb profunds problemes socials, educatius, econòmics i de salut. Tot i que el lleure educatiu és una valuosa eina en el procés de superació de moltes d'aquestes realitats, la manca de recursos genera també l'absència de polítiques nacionals vinculades al lleure educatiu, una eina viable per afrontar temes de salut, de cohesió comunitària i de risc d'exclusió social

El context del Pròxim Orient

Entenem per Pròxim Orient la regió que abasta un conjunt de països que s'estén des de l'oceà Atlàntic fins al golf Pèrsic. Entre els països que integren la regió destaquen dos grups ben diferenciats: els països àrabs i els països no àrabs. El conjunt de països àrabs reagrupa vint-i-dos estats membres de la Lliga Àrab amb més de quatre-cents milions d'habitants. Pertanyen a una història, a una cultura i a una llengua comunes marcades per un denominador comú: la cultura islàmica. Alhora, però, el món àrab és divers, i cada país ha desenvolupat les seves pròpies dinàmiques, amb llegats educatius diferents i accents polítics i socials contrastats (Gudière, 2015).

En conjunt aquests països actualment busquen la definició de la pròpia identitat cultural vinculada a les formes de lleure tradicionals i eminentment comunitàries que durant segles s'han practicat, però que estan amenaçades per les formes de lleure més hedonistes del consumisme postmodern (Stebbin, 2017). El ràpid desenvolupament dels mitjans de comunicació, en particular de la televisió per cable, tendeix a desbancar formes de lleure més tradicionals com la narració d'històries, els jocs de taula, etc. (Rocha Scarpetta, 2011). Dins d'aquest context, el lleure educatiu s'ha vist lligat sobretot a les institucions religioses musulmanes, amb formes recreatives directament unides a l'exercici intel·lectual i a la contemplació i apreciació de la naturalesa (Martin i Mason, 2004). Això no vol dir que no existeixin formes de lleure educatiu vinculades sobretot al món dels esports, però fins i tot aquestes solen passar per algun filtre per part de les institucions religioses (El-Sayed, 1997). Tot i que el camí de la recerca acadèmica en aquest camp encara té molt a recórrer, es percep com el lleure educatiu en els països àrabs ofereix una barreja entre el model d'herència cultural i el model humanista, en què els elements religiosos i recreatius es conjuguen amb el joc i la cohesió social (Porter, Hampshire, Abane, Munthali, Robson i Mashiri, 2017; Walseth, K.; Amara, 2017).

Per la seva banda, els països no àrabs del Pròxim Orient comprenen una pluralitat de nacions que, tot i que en alguns casos puguin tenir una forta influència musulmana, ostenten unes característiques particulars. És el cas de Turquia i l'Iran (amb una influència islàmica particular), del Líban (amb un conjunt d'influències cristiano-musulmanes) i Israel (marcat per una forta influència jueva, però mitigada pel secularisme sionista) (Gudière, 2015).

Tant en els països de base cultural àrab com no àrab l'estudi del lleure educatiu es troba en una etapa inicial: s'evidencia el contrast entre el lleure "tradicional" (vinculat a formes de més arrelament històric) i el lleure modern, relacionat principalment a l'entreteniment personal derivat de les formes de lleure globalitzades. Aquesta és la reflexió acadèmica que actualment es desenvolupa en els estudis sobre el lleure a, per exemple, Turquia (p. ex., Aydin, 2009; Martyn 2003), l'Iran (p. ex., Ghaffary, 2018; Martyn, 2003, 2006) o el

Tant en els països de base cultural àrab com no àrab l'estudi del lleure educatiu es troba en una etapa inicial

conjunt dels països de tradició àrab (Stebbin, 2017). Es tracta també d'una orientació alineada amb els models acadèmics d'herència cultural i humanista del lleure educatiu.

La consolidació gradual de l'aproximació al lleure educatiu en els països àrabs i musulmans del Pròxim Orient difereix respecte al desenvolupament d'aquest camp a l'Estat d'Israel. Des de la seva creació, l'any 1948, les polítiques públiques d'Israel es van interessar per desenvolupar programes de cohesió social orientats a la construcció de la nova nació i a la identitat comuna d'un estat format per múltiples corrents de pensament i orígens ètnics (Ruskin i Sivan, 2005). Inicialment l'interès pel lleure va generar el xoc entre dos vessants: el vessant secular-nacional, que insistia en el lleure com a element integrador derivat de les iniciatives de consolidació de la identitat nacional contra els estats circumdants, i el vessant religiós, marcat pel judaisme religiós conservador, reticent a les formes de lleure modernes i arrelat al lleure "tradicional" de la cultura jueva, més antiga que l'Estat d'Israel (Davidovitch, 2014). Els dos vessants a poc a poc van crear dues formes de comprendre el lleure educatiu ben diferenciades: una de més secular i nacionalista, vinculada a les polítiques d'estat, i una altra de més tradicional i intel·lectual, vinculada als corrents religiosos del judaisme.

El corrent religiós s'ha mantingut en una comprensió del lleure propera a la literatura, a l'estudi dels textos sagrats de la tradició jueva, a la memòria i a la producció intel·lectual basada en el coneixement de la identitat religiosa d'Israel, i continua vinculada a les institucions confessionals. Les sinagogues juguen un paper central en aquest sentit. En els estudis sobre aquest corrent destaca la investigadora Niça Davidovitch de l'Ariel University d'Israel (p. ex., Davidovitch, 2014, 2017, 2019). La tendència fonamenta el lleure educatiu en el model d'herència cultural i en el model humanista, tot i que no hi manquen algunes pinzellades del model social.

Per la seva banda, el corrent secular va desenvolupar amb interès polítiques de lleure educatiu de caràcter esportiu i integratiu fins als anys setanta, com recullen Katz i Gurevitch (1973) en la seva obra de referència sobre el lleure educatiu a Israel. Aquesta orientació segueix els paràmetres del model de justícia social d'estudi del lleure educatiu. Però a partir d'aquesta època els dos corrents es van veure afectats pel gradual progrés social i econòmic del país i per la introducció de formes més individualistes, mediàtiques i individualistes de lleure, realitat que constitueix avui un dels reptes del lleure educatiu, tenint en compte tant la tendència secular com la religiosa (Katz i Yanovitzky, 1998; Davidovitch, 2016).

Tot i la creixent influència de l'individualisme en el camp del lleure, les polítiques de lleure educatiu persisteixen tenaçment en el camp acadèmic i en la praxi educativa d'Israel, accentuant les dimensions comunitària i social pròpies del model de justícia social. En destaca particularment el llegat del professor Hillel Ruskin (1934-2003) de la Universitat Hebrea de Jerusalem,



Tot i la creixent influència de l'individualisme en el camp del lleure, les polítiques de lleure educatiu persisteixen tenaçment en el camp acadèmic i en la praxi educativa d'Israel, accentuant les dimensions comunitària i social pròpies del model de justícia social

En el context de la filosofia taoista, hi ha dos principis que són particularment importants per a comprendre el lleure: el principi de *Wu Wey* indica que fer quelcom comporta destinar l'energia justa per aconseguir-ho, però alhora implica fer les coses d'acord amb allò que és natural; d'altra banda, el principi de *Wu Yu*, és a dir, les activitats humanes que no cerquen el control o el consum, sinó que se centren en el goig i la celebració, obre la ment a gaudir de les coses pel que són

les aportacions del qual han forjat un conjunt de deixebles, ara docents dins i fora d'Israel (Ruskin, 1987; Sivan i Ruskin, 1997; Ruskin i Sivan, 2005).

El desenvolupament del lleure educatiu al Pròxim Orient ofereix un clar contrast entre Israel, amb una consolidada tradició acadèmica en aquest camp, i els altres països, que són a la cruïlla entre la tradició i la modernitat, amb les seves múltiples conseqüències. Aquesta última situació, amb tot, esdevé prometedora: l'estudi del lleure educatiu al món àrab, iranià, turc, etc., tot i que és incipient, revela unes característiques particulars que caldrà seguir amb viva atenció.

L'àmbit asiàtic

El món asiàtic, amb el seu llarg desenvolupament cultural i històric, queda ben sovint relegat del món de la recerca científica anomenada "occidental". El camp del lleure educatiu no n'és una excepció, tal com afirmen reiteradament diferents especialistes (p. ex., Li, 2010; Iwasaki i Nishino, 2007). Aquesta realitat esdevé encara més sorprenent si aprofundim en el desenvolupament dels estudis sobre el lleure educatiu en aquest ampli territori, sobretot pel que fa a la Xina, el Japó i l'Índia.

Les cultures asiàtiques estan marcades per una comprensió holística i cosmocèntrica de la realitat, perspectiva que marca profundament la manera de comprendre l'entorn per part dels pobles de la regió (Rocha Scarpetta, 2019). Culturalment el taoisme ha estat una de les filosofies més influents a la Xina, Corea, el Japó i altres zones confrontants des de fa més de dos mil cinc-cents anys, i encara avui marca múltiples aspectes de la vida de la població. La influència d'aquest sistema filosòfic sobre la comprensió del lleure per part de la població xinesa resulta notable, per exemple, amb la seva connexió al món de la natura, els conceptes holístics del benestar i de la salut, la pràctica de les arts marcial, el ric desenvolupament cultural de la pintura i la poesia, etc. No ens ha d'estranyar, doncs, que l'aproximació global al lleure i al lleure educatiu en gran part de l'Àsia es trobi vivament lligat a aquest corrent filosòfic (Wang i Stringer, 2000).

En el context de la filosofia taoista, hi ha dos principis que són particularment importants per a comprendre el lleure: el principi de *Wu Wey* indica que fer quelcom comporta destinar l'energia justa per aconseguir-ho, però alhora implica fer les coses d'acord amb allò que és natural; d'altra banda, el principi de *Wu Yu*, és a dir, les activitats humanes que no cerquen el control o el consum, sinó que se centren en el goig i la celebració, obre la ment a gaudir de les coses pel que són (Simpson i Cocks, 2017). Les arrels taoistes del pensament xinès permeten comprendre com diferents autors consideren que, dins de la literatura taoista, el lleure no s'explicita, sinó que es percep enmig de les diferents actituds que conformen l'ésser humà segons el Tao o energia primordial (Wang i Stringer, 2000).

En el camp de la recerca sobre el lleure en la història de la Xina destaquen Huidi Ma i Er Liu, que han aprofundit sobre el desenvolupament del lleure a la societat xinesa i sobre la seva filosofia des de l'època clàssica fins avui (Ma i Liu, 2017). Les autores subratllen el valor particular del lleure a la tradició clàssica (en la qual el principi del Tao, que hem indicat més amunt, té un paper central) i els canvis radicals que ha patit el país amb el ràpid desenvolupament econòmic dels últims vint anys. La seva recerca insisteix en la importància d'una redefinició del lleure al país amb una perspectiva més educativa vinculada als valors que en són propis, allunyant-lo dels principis consumistes que marquen el lleure entre les noves generacions (Ma i Liu, 2009). Subratllen també com la corrupció i les creixents diferències socials i culturals que s'estan generant, així com la crisi ecològica i la necessitat d'una democratització econòmica, poden trobar una resposta mitjançant un redescobriments dels valors tradicionals xinesos en el camp del lleure. Insisteixen que el lleure pot exercir una influència formativa i invisible sobre l'estil de vida de la gent a mesura que la societat es va adaptant a una nova situació (Ma, 2018). Un element fonamental en aquesta proposta, com hem assenyalat més amunt, és la idea que, en realitat, la tradició cultural xinesa no estableix una distinció entre el lleure en general i el lleure educatiu: fonamentat en els valors propis del Tao, el lleure en la perspectiva xinesa és en si mateix educatiu atès el caràcter pedagògic del taoisme en la cultura de la regió (Ma i Liu, 2017).

Paral·lelament a aquesta aproximació al lleure que segueix els models d'estudi del lleure educatiu de caràcter humanístic i d'herència cultural, cal subratllar que les publicacions acadèmiques sobre el lleure educatiu a la Xina són molt abundants, tot i que moltes de les quals tenen poc impacte en el món acadèmic internacional a causa de la manca de traduccions. L'aprofundiment sobre aquesta producció acadèmica apareix com un dels reptes principals dels estudis sobre el lleure educatiu a nivell mundial (Simpson i Cocks, 2017).

Sota la influència cultural xinesa, Hong Kong ha anat desenvolupant polítiques de lleure educatiu que s'han convertit en objecte d'estudi per part de diferents acadèmics, entre els quals destaca Atara Sivan de la Universitat Baptista de Hong Kong (Sivan, 2002, 2005, 2010). El desenvolupament del lleure educatiu, tant a nivell formal com informal, constitueix un eix essencial de les polítiques públiques d'educació del país, donant peu a diferents programes dins de les escoles, en l'educació informal (vinculada al desenvolupament comunitari) i l'educació en el lleure, mitjançant programes integrats, amb un gran interès per la joventut, la gent gran, i les persones amb diversitat funcional (Sivan, 2002). Aquest interès s'ha anat desplegant sota la perspectiva de la importància del desenvolupament humà i del valor del lleure educatiu en el camp de la cohesió social. És deutor sobretot del model de justícia social i de l'obra de Chris Rojek, en particular. Les aportacions de Sivan i dels seus col·legues al camp del lleure educatiu a Hong Kong destaquen com les més significatives en l'àmbit asiàtic fins avui.



Per la seva banda, el Japó és històricament un dels països asiàtics amb una trajectòria més llarga en el seu interès pel lleure educatiu, sobretot a partir de la reconstrucció del país després de la Segona Guerra Mundial. No ha de sorprendre que, en un país en què l'ètica de la feina té una importància elevada, el lleure constitueixi un espai rellevant de la vida ciutadana (Harada, 2005).

El lleure en la cultura japonesa està directament vinculat amb la natura, en part a causa de la influència històrica de la filosofia sintoista i l'èmfasi en el vincle entre els éssers humans i l'entorn natural

El lleure en la cultura japonesa està directament vinculat amb la natura, en part a causa de la influència històrica de la filosofia sintoista i l'èmfasi en el vincle entre els éssers humans i l'entorn natural (Holtom, 2004). D'aquí que la població japonesa vegi el lleure principalment com a *Yasuragi* o "espai de pau" en què poden trobar l'equilibri i el significat de les seves vides, sobretot mitjançant el contacte amb la natura, creant quelcom artístic o dedicant temps als altres (Liu, Li, Iwasaki, Onda, Lee, 2016). D'altra banda, el lleure s'entén també com a *Kenko* o "activitat saludable" de caràcter holístic, emfatitzant el vincle harmònic entre la salut física, mental, emocional, social i espiritual (Iwasaki, 2008).

Atès aquest context holístic, en l'àmbit japonès tampoc no hi ha una diferenciació clara entre lleure en general i lleure educatiu en particular. Això no impedeix que en el context contemporani del Japó el lleure s'entengui també com a espai d'entreteniment, associat a les diverses formes de lleure comercial hodiern. En general, però, l'interès pel lleure apunta a una concepció humanista i holística, amb una clara orientació cap a la salut integral de les persones de totes les edats i com a antídote contra l'estrès, generat per una societat altament competitiva i orientada a objectius comuns elevats (Iwasaki, MacKay, MacTavish, Ristock i Barlett, 2006).

A causa del seu vincle amb el medi natural i l'aire lliure, els estudis integrals del lleure al Japó s'han inserit en el camp de la filosofia i la pràctica de l'esport i l'educació física, tant a nivell d'implementació de les polítiques estatals com a nivell de recerca (Kubo, 2004). D'aquí que al Japó els estudis i la formació en el lleure estiguin ubicats a les facultats d'esport, com la Universitat Nipona de Ciències de l'Esport (des de 1988), la Universitat de Jutendo (a partir de 1993) i la Universitat de Tsukuba (des de 1997). Aquests centres d'educació superior estan vinculats també a la gestió de les entitats de lleure i recreació, al turisme i als programes de salut (Hagi, Kurihara, Onda, Ito, Yoshihara, Shimoyamada, 2010). Malgrat aquests avenços, els estudis sobre el lleure al Japó encara tenen un llarg camí a fer per a consolidar-se, a causa sobretot de la manca de professionalització dels experts en lleure (Liu, Li, Iwasaki, Onda, Lee, 2016). El seu desenvolupament oscil·la entre el model d'herència cultural i humanista del lleure educatiu més que no pas cap a un model de justícia social.

No podem tancar aquest panorama sobre l'estudi del lleure educatiu a l'Àsia sense esmentar breument l'Índia. Els estudis sobre el lleure en aquesta vasta regió són limitats, ja que l'interès dels acadèmics del país se centra sobretot en el lleure com a recurs turístic a causa del desenvolupament puixant d'aquesta indústria al país durant els darrers vint anys (Teja, 2011). No obstant això, es fan presents recerques ben fonamentades sobre el vincle entre el lleure i la cultura hindú al llarg de la història (p. ex., Bhattacharya, 2006; Modi, 2018), així com alguns estudis sobre les castes i el lleure educatiu (p. ex., Gulshetty, 1996; Jain, 2007). Tot i que és incipient, el desenvolupament dels estudis sobre el lleure educatiu a l'Índia mereix una atenció especial, tant pel seu valor cultural com social, mostrant una clara orientació cap als models d'herència cultural i el model de justícia social.



Conclusions

Al llarg d'aquestes pàgines hem albirat diferents aspectes del lleure educatiu en el seu desenvolupament acadèmic mundial com a base per a la comprensió de la consolidació d'aquest camp dins el món dels estudis d'educació social, així com en altres àrees relacionades amb la intervenció social. Després d'una demostració de la preeminència dels estudis de caràcter anglosaxó i eurocèntric sobre lleure educatiu al llarg de l'últim segle, hem constatat també el vincle directe que hi ha entre les associacions de lleure, turisme i recreació amb la producció acadèmica d'impacte mitjançant les revistes més importants sobre aquesta temàtica. D'aquesta manera constatem que, en el camp dels estudis sobre el lleure educatiu, la base original de reflexió es troba més en les entitats associatives de lleure que no pas en els centres universitaris.

Mitjançant la proposta de quatre models bàsics d'aproximació al lleure educatiu com a camp d'estudi, hem procedit a evidenciar la riquesa dels estudis sobre lleure educatiu que s'estan duent a terme en contextos culturals aliens a l'anglocentrisme i a l'eurocentrisme, subratllant el caràcter transcultural del lleure educatiu a Àsia, el Pròxim Orient, Àfrica i Llatinoamèrica. La síntesi de les tendències inherents a les cultures i l'estudi del lleure educacional en aquests contextos ens ha permès percebre'n les particularitats, així com els autors i les institucions més rellevants del seu desenvolupament acadèmic. El recorregut evidència, entre altres coses, la importància de la dimensió cultural per a la comprensió del lleure educatiu, una dimensió no sempre valorada amb prou seriositat. Alhora ens permet reconèixer paràmetres de comprensió del lleure educatiu que poden enriquir els programes de lleure educatiu i acció sociocultural que s'estan implementant en altres contextos culturals, com podria ser l'uropeu.

Tot i que és incipient, el desenvolupament dels estudis sobre el lleure educatiu a l'Índia mereix una atenció especial, tant pel seu valor cultural com social, mostrant una clara orientació cap als models d'herència cultural i el model de justícia social

En conjunt, aquest article es planteja com una eina per poder conèixer i reconèixer les diferents aproximacions al lleure educatiu que s'estan duent a terme acadèmicament a nivell internacional, a partir de les característiques transculturals del lleure i les conseqüències que tenen sobre el seu estudi com a eina educativa i transformadora de la societat dins dels estudis d'educació social.

Joan-Andreu Rocha Scarpetta
Degà de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Universitat Ramon Llull
jarocho@peretarres.url.edu

Bibliografia

- Aguilar, L.** (2009). El desarrollo de la formación y la investigación en la recreación y el tiempo libre en México. En Gomes, C.; Osorio, E.; Pinto, L.; Elizalde, R. (Eds.). *Lazer na América Latina / Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, p. 165-174.
- Aguilar, L.** (2011). El desarrollo de la investigación sobre recreación, tiempo libre y ocio. *Revista de Humanidades*, 26(2), p. 193-207.
- Aitchison, C. C.** (2006). The critical and the cultural: Explaining the divergent paths of leisure studies and tourism studies. *Leisure Studies*, 25, p. 417-422.
- Akyeampong, E.; Ambler, C.** (2002). Leisure in African history: An introduction. *The International Journal of African Historical Studies*, 35(1), p. 1-16.
- Asagba, B. O.** (2007). Perceived impact of leisure activities to societal development of the indigenous people of Kwara central zone, Kwara State, Nigeria. *International Journal of African and American Studies*, VI(2), p. 43-49.
- Asakitipi, A. O.** (2018). Transformation of Leisure in Nigeria. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 285-300.
- Aydin, K.** (2009). Social stratification of culture and leisure in Turkey. *Cultural Trends*, 18/4, p. 295-311.
- Barrett, C.** (1989). The Concept of Leisure: Idea and Ideal. En Winniffrith, T.; Barrett, C. (Eds.). *The Philosophy of Leisure*. Nova York: Saint Martin's Press, p. 9-19.
- Bhattacharya, K.** (2006). Non-Western Traditions: Leisure in India. En Rojek, C.; Shaw, S. M.; Veal, A. J. (Eds.). *A Handbook of Leisure Studies*. Nova York: Palgrave Macmillan, p. 75-91.
- Brahman, P.** (2006). Hard and disappearing work: Making sense of the leisure project. *Leisure Studies*, 25, p. 379-390.

- Bramham, P.** (2002). Rojek, the sociological imagination and leisure. *Leisure Studies*, 21/3-4 p. 221-234.
- Burdge, R. J.** (1985). The coming separation of leisure studies from parks and recreation education. *Journal of Leisure Research*, 17, p. 133-141.
- Burdsey, D.** (2017). Leisure and Diaspora. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. London: Palgrave, p. 765-782.
- Burton, T. L.; Jackson, E. L.** (1990). On the road to where we're going: Leisure studies in the future. *Loisir & Société*, 13, p. 207-227.
- Caillois, R.** (1967²). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Caldwell, L. L.; Baldwin, C.** (2004). Preliminary effects of leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescence. *Journal of Leisure Research*, 36(3), p. 310-335.
- Caldwell, L.; Witt, P.** (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, p. 13-27.
- Cohen-Gewerc, E.** (2012). Why leisure education? *World Leisure Journal*, 54/1, p. 69-79.
- Covo-Maurice, J.** (2016). *Introduction aux civilisations latino-américaines*. Paris: Armand Colin.
- Cuenca, M.** (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- Cuenca, M.** (2014). Aproximación al Ocio Valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), p. 21-41.
- Chick, G.** (1998). Leisure and culture: Issues for an anthropology of leisure. *Leisure Sciences*, 20/2, p. 111-133.
- Chick, G.** (2009). Culture as a Variable in the Study of Leisure. *Leisure Sciences*, 31/3, p. 305-310.
- Davidovitch, N.** (2014). The Concept of Leisure as Culture-dependent-Between Tradition and Modernity. *Cultural and Religious Studies*, 2/6, p. 307-317.
- Davidovich, N.** (2017). The Sabbath as the Ideal Manifestation of Leisure in Traditional Jewish Thought. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 87-106.
- Davidovitch, N.** (2019). The Function of the Synagogue in Leisure Culture. *Philosophy Study*, 9/1, p. 1-15.
- Davidovitch, N.; Soen, D.** (2016). Leisure in the twenty-first century: the case of Israel. *Israel Affairs*, 22/2, p. 492-511.
- D'Orville, H.** (2011). Leisure and culture - The (in)visible link in modern societies. *World Leisure Journal*, 53/4, p. 344-347.
- Edginton, C. E.; Chen, P.** (2008). *Leisure as Transformation*. Champaign: Sagamore Publishing.
- Ekpo, K.** (1990). Re-education for the management of enforced leisure through leisure hours. *World Leisure & Recreation*, 32(4), p. 27-31.
- Elizalde, R.; Gomes, C. L.** (2015). Educación y ocio transformacional en América latina: desafíos pendientes. *Espacio Abierto*, 24/1, p. 93-112.



Elkington, S.; Watkins, M. (2014). Models of Teaching in Leisure Education. En Elkington, S.; Gammon, S. J. (Eds.). *Contemporary Perspectives in Leisure*. Abingdon: Routledge, p. 207-223.

El-Sayed, T. A. M. (1997). Education for leisure in the light of Islamic education. *World Leisure & Recreation*, 39/2, p. 17-22.

Favell, A. (2011). *Eurostars and Eurocities: Free movement and mobility in an integrating Europe*. Chichester: John Wiley & Sons.

Gewerc-Cohen, E.; Stebbins, R. (2007). *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfilment in This Century*. State College: Venture Publishing.

Ghaffary, G. (2018). Mapping Leisure and Life Through the Ages in Iran. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.) *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 109-124.

Gomes, C. L. (2011). Leisure and professional training: Knowledge necessary to guide training. En Fortini, J. L. M.; Gomes, C. L.; Elizalde, R. (Eds.). *Desafios e perspectivas da educação para o lazer / Desafios y perspectivas de la educación para el ocio / Challenges and Propects of Education for leisure*. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, p. 321-334.

Gomes, C. L. (2014). Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1/1, p. 3-20.

Gomes, C. L. (2017). Leisure in Latin America: A Conceptual Analysis. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 71-86.

Goslin, A. (2003). Assessment of leisure and recreation research in Africa. *South African Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25/1, p. 35-46.

Gudière, M. (2015). *Atlas des pays arabes. Un monde en effervescence*. Paris: Autrement.

Gulshetty, B. S. (1994). Castes and leisure in rural India. *World Leisure & Recreation*, 36/3, p. 11-13.

Hagi, Y.; Kurihara, T.; Onda, T.; Ito, E.; Yoshihara, S.; Shimoyamada, S. (2010). *Current Situation Analysis of Sport & Leisure Management Education in Japanese University*, Tokio: University Press.

Hamilton-Smith, E. (2003). History. En Jenkins, J. M.; Pigram, J. J. (Eds.). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. London: Routledge, p. 225-228.

Harada, M. (2005). Japan. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*, Wallingford: Oxfordshire, p. 153-162.

Harring, M. (2011). *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wesbaden: VS Verlag.

Henderson, K. A. (2016). Leisure and the Academy: Curricula and Scholarship in Higher Education. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 345-352.

Holtom, D. C. (2004). *Un estudio sobre el shinto moderno*. Barcelona: Paidós.

Hunnicut, B. (1998). Leisure and play, still the basis of culture, recent developments in cultural anthropology and history. *Leisure Sciences*, 20/2, p. 143-148.

Hutchinson, S.; Robertson, B. (2012). Leisure Education A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogia Social*, 19, p. 127-139.

Huzinga, J. (2012³). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Ipinmoroti, O. A. (2004). Provision of recreational facilities. An imperative for the Nigerian school system. *Education Today*, 1(1), p. 4-9.

Iwasaki, Y. (2008). Pathways to meaning-making through leisure in global contexts. *Journal of Leisure Research*, 40, p. 231-249.

Iwasaki, Y.; MacKay, K.; Mactavish, J.; Ristock, J.; Barlett, J. (2006). Voices from the margins: Stress, active living, and leisure as a contributor to coping with stress. *Leisure Sciences*, 28, p. 163-180.

Iwasaki, Y.; Nishino, H.; Onda, T.; Bowling, C. (2007). Research Reflections Leisure Research in a Global World: Time to Reverse the Western Domination in Leisure Research? *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 91/1, p. 113-117.

Jain, R. (2007). Access to Leisure: Impact of Forces of Liberalisation, Privatisation and Globalisation on Socially Disadvantaged Groups in India. *World Leisure Journal*, 49/1, p. 15-23.

Jalloh, A. (2013). African leisure: a framework for development through leisure. *World Leisure Journal*, 55/1, p. 96-105.

Jenkins, J. M. (2003). Ethnocentrism. En Jenkins, J. M.; Pigram, J. J. (Eds.). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. Londres: Routledge, p. 160-161.

Jordan, F. (2016). Loisir Sans Frontiers? Leisure in Europe. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 125-130.

Katz, E.; Gurevitch, M. (1973). *Israel's Culture of Leisure*. [En hebreu.] Tel Aviv: Am Oved, 1973.

Katz, E.; Yanovitzky, I. (Eds.) (1998). *Culture, Communication, and Leisure in Israel*. [En hebreu] Tel Aviv: Open University.

Kelly, J. (1982). *Leisure*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kraus, R. (1971). *Recreation and leisure in modern society*. Nova York: Appleton-Century-Crofts.

Kubo, M. (2004). The study on the concept of sport and leisure in physical education. *Physical Education and Sports Research*, 22, p. 1-14

Leitner, J.; Leitner, S. (2012). *Leisure Enhancement*. Urbana: Sagamore.

Li, C. L. (2010). Is leisure studies "ethnocentric"? A view from Taichung, Taiwan. *World Leisure Journal*, 52/3, p. 196-199.

Link, A. J. (2012). The World Leisure Commission on Leisure Education: becoming an international leadership axis for leisure education. *World Leisure Journal*, 54/1, p. 80-82.



- Liu, H.; Li, M. Z.; Iwasaki, Y.; Onda, T.; Lee, J. H.** (2016). Leisure in East Asia. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 111-124.
- Llull Peñalba, Josué.** (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Ma, H.** (2018). The Mapping of Leisure in Chinese Cultural Tradition. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 57-66.
- Ma, H.; Liu, E.** (2009). Social Transformation: The Value of Traditional Leisure Culture of China Revisited. *World Leisure Journal*, 51/1, p. 3-13.
- Ma, H.; Liu, E.** (2017). *Traditional Chinese Leisure Culture and Economic Development. A Conflict of Forces*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Magrin, G. D. A.; Ninot, O.** (2018). *Atals de l'Afrique. Un continent émergent?* París: Autrement.
- Mapadimeng, M. S.** (2018). Leisure in Historical Perspective: The Case of South Africa-Past and Present. En Modi, I.; Kamphorst, T. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 301-309.
- Marcellino, N. C.** (1987). *Lazer e educação*. Campinas: Papirus.
- Marcellino, N. C.** (2007). *Lazer e cultura*. Campinas: Alínea.
- Marinho, A.; Reis, A. C.** (2016). Leisure in Latin America. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 131-140.
- Martin, W. H.; Mason, S.** (2003). Leisure in three Middle Eastern countries. *World Leisure Journal*, 45/1, p. 35-44.
- Martin, W. H.; Mason, S.** (2004). Leisure in an Islamic context. *World Leisure Journal*, 46/1, p. 4-13.
- Martin, W. H.; Mason, S.** (2006). The Development of leisure in Iran: The Experience of the twentieth century. *Middle Eastern Studies*, 42/2, p. 239-254.
- Miller, N. M.; Robinson, D. R.** (1963). *The Leisure Age*. Belmont: Wadsworth.
- Modi, I.** (2018). Mapping Leisure and Life through the Ages in India. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Ed.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 67-88.
- Mommaas, H.** (1997). European leisure studies at the crossroads? A history of leisure research in Europe. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 19/4, p. 241-254.
- Naidoo, M.** (2016). Leisure in Africa. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 93-100.
- Niepoth, E. W.** (2012). The World Leisure Commission on Children and Youth. *World Leisure Journal*, 54/2, p. 183-185.
- Okolo, C. B.** (2011). *Urbanization and African traditional values*. Washington: Council for Research in Values and Philosophy.

- Opaschowski, H. W.** (1990²). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Wiesbaden: Springer.
- Pieper, J.** (1948). *Muße uns Kult; Was heißt Philosophieren?* München: Kösel-Verlag.
- Porter, G.; Hampshire, K.; Abane, A.; Munthali, A.; Robson, E.; Mashiri, M.** (2017). *Young People's Daily Mobilities in Sub-Saharan Africa*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 123-152.
- Rocha Scarpetta, J. A.** (2011). The development of television in Arab-Muslim countries and its cultural and geopolitical consequences. En Sierra Sánchez, J.; Liberal Ormaechea, S. (Eds.). *Investigaciones comunicativas en la sociedad Multipantalla*. Madrid: Fragua, p. 413-430.
- Rocha Scarpetta, J. A.** (2019). Las cosmovisiones religiosas: entre filosofía, ciencia, comunicación intercultural y fenomenología de la religión. En Torralba Rosselló, F. (Ed.). *La sabiduría de escucharse. El diálogo entre cosmovisiones*. Lleida: Milenio, p. 17-84.
- Rogerson, C. M.; Rogerson, J. M.** (2019). How African is the African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure? An analysis of publishing trends for the period 2011-2018. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 8/2, p. 1-17.
- Rojek, C.** (1995). *Decentering Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Londres: Sage.
- Rojek, C.** (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. Londres: Sage.
- Ruskin, H.** (1987). A Conceptual Approach to Education for Leisure. *European Journal of Education*, 22/2-4, p. 281-290.
- Ruskin, H.; Sivan, A.** (1995). Goals, objectives and strategies in school curricula in leisure education. En Ruskin, H.; Sivan, A. (Eds.). *Leisure Education Towards the 21st Century*. Provo: Brigham Young University.
- Ruskin, H.; Sivan, A.** (2005). Israel. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*. Wallingford: Oxfordshire, p. 141-152.
- Sharma, V.** (2018). From Pre-colonial, Colonial to Post-colonial: A Survey of African Leisure. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 223-234.
- Simpson, S.; Cocks, S.** (2017). Leisure and the Dao. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 187-202.
- Sivan, A.** (2002). Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong. En De la Cruz Ayuso, C. (Ed.). *Educación del Ocio. Propuestas internacionales*. Bilbao: Universitat de Deusto, p. 57-65.
- Sivan, A.** (2010). Is leisure studies "ethnocentric"? Integrating leisure studies worldview: a view from Hong Kong. *World Leisure Journal*, 52/3, p. 177-180.
- Sivan, A.; Robertson, B.; Walker, S.** (2005). Hong Kong. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*, Wallingford: Oxfordshire, p. 127-140.



- Sivan, A.; Ruskin, H.** (1997). Successful Models for Leisure Education in Israel. *World Leisure & Recreation*, 39/2, p. 39-40.
- Stebbins, R. A.** (2004). Serious leisure, volunteerism and quality of life. En Haworth, J. T.; Veal, A. J. (Eds.). *Work and Leisure*. Londres: Routledge.
- Stebbins, R. A.** (2006). *Between Work and Leisure – The Common Ground of Two Separate Worlds*. Brunswick: Transaction Publishers.
- Stebbins, R. A.** (2012). *The Idea of Leisure*. Brunswick: Transaction Publications.
- Stebbins, R. A.** (2017). Introduction. En Stebbins, R. A. (Ed.). *Work and Leisure in the Middle East. The Common Ground of Two Separate Worlds*. Abingdon: Routledge, p. 1-18.
- Teja, B. B.** (2011). Indian Ethos on Work, Leisure and Recreation Tourism. *Johar. Journal of Hospitality Application & Research*, 6/1, p. 16-25.
- UNICEF.** (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: UNICEF España. [Originalment publicat el 20 de novembre de 1989]
- Walseth, K.; Amara, M.** (2017). Islam and Leisure. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 19-34.
- Wang M. A. J.; Stringer, A.** (2000). The Impact of Taoism on Chinese Leisure. *World Leisure Journal*, 42/3, p. 33-41.
- Willits, W.; Willits, E.** (1986). Adolescent participation in leisure activities. *Leisure Sciences*, 8/2, p. 189-206.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA).** (1994). WLRA International Charter for Leisure Education. *World Leisure & Recreation*, 36/2, p. 41-45.
- Zuzanek, J.** (2005). Canada. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*. Wallingford: Oxfordshire, p. 41-60.

Estàndards de qualitat de cohesió social en els territoris en el marc de les organitzacions de lleure educatiu i acció sociocultural

Txus Morata
Eva Palasí
Maite Marzo
Miguel Ángel Pulido

Recepció: 08/10/19 Acceptació: 21/11/19

Resum

La recerca "Ocio, acción sociocultural y cohesión social" (EDU2014-57212-R)¹ aporta resultats relatius a la correlació entre les pràctiques de lleure educatiu i d'acció sociocultural adreçades als infants, adolescents i joves i el grau de cohesió social del territori. S'ha dut a terme una recerca amb participants de quatre barris (Prosperitat, a Barcelona; Bellvitge, a L'Hospitalet de Llobregat; Otxarkoaga i La Peña, a Bilbao) de dues comunitats autònomes (Catalunya i País Basc), seleccionats a partir de l'elaboració d'un mapa d'indicadors de cohesió social construït mitjançant sistemes internacionals validats. Fonts secundàries van permetre recollir evidències per identificar-los com a barris en què s'han produït processos de millora de la cohesió social en els últims deu anys. La metodologia de recerca aplicada ha estat un model mixt explicatiu seqüencial (DEXPLIS) de caràcter participatiu. En aquest article s'ofereix una sèrie d'estàndards de qualitat i indicadors, construïts a partir dels resultats de l'estudi, dissenyats per guiar les actuacions dels professionals que realitzen la seva intervenció en aquest tipus d'entitats.

Paraules clau

Cohesió social, activitats de lleure i acció sociocultural, suport veïnal, participació.

Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural

Standards of quality in social cohesion in the territories within the framework of educational leisure and sociocultural action organisations

La investigación "Ocio, acción sociocultural y cohesión social" (EDU2014-57212-R) aporta resultados relativos a la correlación existente entre las prácticas de ocio educativo y de acción sociocultural dirigidas a los niños, adolescentes y jóvenes y el grado de cohesión social del territorio. Se ha llevado a cabo una investigación con participantes de cuatro barrios (Prosperitat, en Barcelona; Bellvitge, en L'Hospitalet de Llobregat; Otxarkoaga y La Peña, en Bilbao) de dos comunidades autónomas (Cataluña y País Vasco), seleccionados a partir de la elaboración de un mapa de indicadores de cohesión social construido mediante sistemas internacionales validados. Fuentes secundarias permitieron recoger evidencias para identificarlos como barrios en los que se han producido procesos de mejora de la cohesión social en los últimos diez años. La metodología de investigación aplicada ha sido un modelo mixto explicativo secuencial (DEXPLIS) de carácter participativo. En este artículo se ofrece una serie de estándares de calidad e indicadores, construidos a partir de los resultados del estudio, diseñados para guiar las actuaciones de los profesionales que realizan su intervención en este tipo de entidades.

The research project "Leisure, sociocultural action and social cohesion" (EDU2014-57212-R) presents conclusions on the correlation between educational leisure practices and sociocultural action activities aimed at children, teenagers and young people, and the degree of social cohesion in the territory. The research was conducted with participants from four neighbourhoods (Prosperitat, in Barcelona; Bellvitge, in L'Hospitalet de Llobregat; and Otxarkoaga and La Peña, in Bilbao) in two regions (Catalonia and the Basque Country). The neighbourhoods were selected based on a map of social cohesion indicators that was drawn up using validated international systems. Secondary sources enabled evidence to be gathered that identified all four as neighbourhoods in which processes for improving social cohesion have been implemented over the last ten years. The research methodology applied (DEXPLIS) was based on a sequential, explanatory, mixed participatory model. The paper suggests a series of quality standards and indicators based on the results of the study and designed to guide the work of professionals intervening in organisations of the aforementioned type.

Palabras clave

Cohesión social, actividades de ocio y acción sociocultural, apoyo vecinal, participación.

Keywords

Social cohesion, leisure activities and sociocultural action, neighbourhood support, participation.

Com citar aquest article:

Morata Garcia, T.; Palasí Luna, E.; Marzo Arpón, M.; Pulido Rodríguez, M. Á. (2019).

Estàndards de qualitat de cohesió social en els territoris en el marc de les organitzacions de lleure educatiu i acció sociocultural.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73, 41-61.

▲ Introducció

La intervenció en espais socioculturals i de lleure no ha estat un dels eixos principals de les polítiques socials, tant de la Unió Europea com de les administracions territorials en relació amb la prevenció de l'exclusió, tot i que aquestes pràctiques es mostren com un element significatiu per a la millora de la cohesió social i la identificació amb la comunitat, elements principals de prevenció davant de factors excloents. En el projecte en què s'emmarca aquest article conflueixen dues línies de recerca: a) la cohesió social i b) el lleure i l'acció sociocultural. Són aspectes parcialment diferenciats, tot i que tenen evidents punts de contacte i de possible correlació.

Cohesió social

La lluita contra la pobresa i l'exclusió social és un dels objectius específics de la Unió Europea en matèria de política social

La lluita contra la pobresa i l'exclusió social és un dels objectius específics de la Unió Europea en matèria de política social. Així queda reflectit a l'Estratègia Europea 2020, on es recullen els compromisos conjunts dels estats membre de la Unió Europea (COM2010). En aquest document s'identifica com un dels reptes prioritaris la lluita contra la marginació social, que requereix dissenyar accions que facin possible la inclusió i la promoció de les persones, especialment de les que es troben en situació de vulnerabilitat social i/o en situació d'exclusió social. Hi ha exclusió quan es pateixen desavantatges generalitzats en termes d'educació, habilitats personals, ocupació, habitatge i recursos econòmics, així com també amb relació a l'accés, al llarg del temps, a les institucions que els distribueixen (Malgesini i García, 2003). Subirats defineix el concepte exclusió de la manera següent:

Com una situació concreta, fruit d'un procés dinàmic d'acumulació, superposició i/o combinació de diversos factors de desavantatge o de vulnerabilitat social que poden afectar persones o grups, generant una situació d'impossibilitat o dificultat intensa d'accedir als mecanismes de desenvolupament personal, d'inserció sociocomunitària i als sistemes preestablerts de protecció social (Subirats, 2004, p. 19).

Així mateix, el fenomen de l'exclusió social s'identifica amb nivells de vulnerabilitat que impedeixen l'accés a mecanismes o recursos educatius, econòmics i socioculturals i dificulten un desenvolupament social i personal òptim, així com també amb dificultats per participar en la producció o creació de valor econòmic, social i/o cultural, en la connexió amb les diferents xarxes socials i en l'adscripció política o ciutadana (Subirats, 2005).

Amb l'objectiu de reduir aquests processos d'exclusió social, la Unió Europea, les administracions nacionals i locals i els agents socials implicats han iniciat accions de detecció dels factors excloents per promoure polítiques socials que permetin frenar les inèrcies dels últims anys. La lluita contra

la pobresa ha centrat especialment les seves polítiques d'intervenció en la prevenció de la pèrdua de garanties en l'accés a l'ocupació, la millora de la situació econòmica, l'accés i el manteniment de l'habitatge, l'educació adequada, la promoció de la salut i la protecció econòmica i social (Malgesini i García, 2003; Raya, 2007; Subirats, 2004). L'informe "Recomendación del Consejo de Europa sobre el 2019" del Programa Nacional de Reforma d'Espanya destaca un creixement sòlid de l'ocupació a Espanya. Les dades aportades mostren una reducció de la desocupació, tot i que està molt per sobre de la mitjana de la Unió Europea i és especialment important per als joves i les persones poc qualificades. Les bretxes de gènere en l'ocupació i en la durada de les carreres laborals encara són molt àmplies.



En el mateix informe, en relació amb el col·lectiu de persones en risc de pobresa i d'exclusió social, la desigualtat d'ingressos es manté per sobre de la mitjana de la Unió Europea. Les taxes de pobresa laboral són altes entre treballadors temporals o poc qualificats, o no nascuts en països de la Unió Europea. Sobre la taxa de pobresa infantil, tot i que es mostra en declivi, continua sent molt elevada. Els ajuts socials destinats a disminuir la pobresa continuen sent un dels més baixos de la Unió Europea, especialment en relació amb les propostes orientades a la disminució de la taxa de pobresa infantil. Aquest resultat desigual en relació amb la mitjana europea també s'observa en la proporció del PIB a Espanya per a llars amb infants, atès que l'espanyola és una de les més baixes de la Unió Europea. Així doncs, de les dades recollides a l'informe esmentat podem destacar que, per bé que la recuperació econòmica continua, calen inversions i accions que permetin frenar la pobresa i que millorin la inclusió social.

Un altre factor influent en els processos d'exclusió social és el referent a la prevenció en relació amb factors personals, així com també el paper del sistema de garanties legals –compliment de drets, accés a la ciutadania– (Malgesini i García, 2003), però són menys els autors que posen l'accent en la importància de les relacions socials, les xarxes de suport i la participació social com a motors de construcció de comunitat i de cohesió social i, per tant, de processos inclusius que permetin frenar el procés d'exclusió (Subirats, 2005).

Hi ha estudis recents que mostren com la participació social i la construcció de ciutadania afavoreixen la creació de processos identitaris de la comunitat. Processos que permeten frenar significativament l'exclusió social. Així mateix, es constata que persones que no han desenvolupat processos d'identificació comunitària compten amb històries d'exclusió social a la infància (Stenseng, Belsky, Skalicka i Wichstrøm, 2014), en canvi, les pràctiques informals i la participació en activitats de temps lliure, i també de voluntariat, s'identifiquen com a elements de prevenció davant l'exclusió (Walsh, O'Shea, Scharf i Shucksmith, 2014).

Hi ha estudis recents que mostren com la participació social i la construcció de ciutadania afavoreixen la creació de processos identitaris de la comunitat. Processos que permeten frenar significativament l'exclusió social

Hi ha diversos estudis que confirmen que les pràctiques de participació i de construcció de ciutadania, especialment les que s'han dut a terme en els contextos de lleure educatiu i d'acció sociocultural, permeten als joves construir comunitat i contribuir a l'increment de cohesió social (Palasí, 2019; Palasí i Morata, 2018; Alonso, 2018; Novella *et al.*, 2014).

Entenem que la utilització correcta del lleure i de l'acció sociocultural com a contextos de prevenció, promoció i desenvolupament comunitari poden ajudar a frenar processos d'exclusió social i poden convertir-se en un dels eixos prioritars de prevenció i de promoció del benestar de les persones i de les comunitats

Tot i l'existència de les dades i evidències sobre com les pràctiques de lleure educatiu i d'acció sociocultural es mostren un element significatiu per a la millora de la cohesió social i de la identificació amb la comunitat, aquest aspecte no ha estat un dels eixos principals de les polítiques socials. Entenem, per tant, que la utilització correcta del lleure i de l'acció sociocultural com a contextos de prevenció, promoció i desenvolupament comunitari poden ajudar a frenar processos d'exclusió social i poden convertir-se en un dels eixos prioritars de prevenció i de promoció del benestar de les persones i de les comunitats. Caldrà que aquesta intervenció es dugui a terme al llarg de tot el curs de la vida, oferint especial prioritat als infants i joves, tal com va indicar el comissari europeu d'Ocupació, Afers Socials i Inclusió (MEMO/12/968 de 10 de desembre de 2012). Aquestes mesures s'han d'incentivar tant des de la Unió Europea com des de les administracions territorials en relació amb la prevenció de l'exclusió.

Lleure i acció sociocultural

El lleure, entès com “un conjunt d'ocupacions a les quals l'individu es pot dedicar voluntàriament, ja sigui per descansar, per divertir-se o per desenvolupar la seva informació o formació desinteressada, la seva participació social voluntària o la seva lliure capacitat creadora, quan s'ha alliberat de les seves obligacions professionals, familiars i socials” (Dumazedier, 1964, p. 14) i també “com un dret humà bàsic de tota la ciutadania i un àmbit de promoció del desenvolupament humà” (Madariaga i Ponce de León, 2018, p. 9), es mostra com una pràctica idònia per a la construcció de la comunitat, que requereix de la interacció de diversos agents i d'un treball en xarxa que ofereixi solucions eficaces a la ciutadania. Sobretot, en un moment com l'actual, en què les dificultats derivades de les crisis econòmiques i l'afebliment de l'estat del benestar exigeixen respostes socials liderades també des de la comunitat, on la ciutadania es converteix en un actiu principal en la construcció dels barris, pobles i ciutats.

En relació amb l'acció sociocultural, és important destacar com, gràcies a aquesta intervenció, es mobilitzen comunitats, tot activant la participació de la ciutadania en la cultura, mitjançant programes i accions especialitzades (Morata, 2016; Soler, 2011; Trilla, 1997).

Cal destacar que les pràctiques socioculturals i de lleure educatiu estan relacionades amb una gran quantitat de projectes i serveis que cerquen la millora, el progrés o el creixement d'alguna dimensió personal i col·lectiva dels infants, adolescents i joves –l'escoltisme o els grups de temps lliure, biblioteques, ludoteques, espais per a joves, colònies urbanes, campaments, activitats comunitàries, processos participatius amb infants i joves, programes en espais autogestionats juvenils– (Artetxe i Alonso, 2018). D'altra banda, també en el context educatiu de lleure es desenvolupen accions orientades a la prevenció de situacions de risc i d'exclusió. Investigacions i estudis recents (Alonso, 2018; Serra, 2018; Casacuberta, Rubio, Serra, 2011; Holden, 2006) mostren l'interès i la necessitat de legitimar el lleure i l'acció sociocultural com una part fonamental del procés recuperador i identificador de la comunitat o com un instrument per donar resposta a les problemàtiques socioeducatives emergents. També hi ha evidències sobre els beneficis i les contribucions socials i educatives dels programes i serveis de lleure i d'acció sociocultural adreçats a la infància, l'adolescència i la joventut. Concretament, beneficis relacionats amb aspectes com: a) la configuració del caràcter i la personalitat dels infants i joves (Morata i Alonso, 2018; Novella *et al.*, 2014; Balibrea, Santos i Lerma, 2002; Tierney i Resch, 2000; Tra Bach, Huberman i Sulser, 1995); b) l'aprenentatge i la pràctica de la participació social i la construcció d'una ciutadania activa, crítica, inclusiva i compromesa amb el bé comú (Novella *et al.*, 2014; Morata i Palasí, 2014; Medir *et al.*, 2010); c) la construcció de processos de cohesió social i líders socials per a la millora col·lectiva (World Scout Bureau Inc., 2018; Morata, Palasí, Alonso i Fernández, 2018; Palasí i Morata, 2018; Morata i Palasí, 2014; Parés, Castellà i Subirats, 2014; Martín, 2012, 2013; Cantó, Castiñeira, Font, 2009; Balibrea, Santos i Lerma, 2002); i d) beneficis pel que fa al desenvolupament de les competències acadèmiques i d'ocupabilitat (Morata, Pulido, Marzo, Muro i Palasí 2018; Morata i Sesé, 2011).



Metodologia

Objectius

L'estudi pretenia donar resposta a diversos objectius, però fem referència als dos en què s'emmarca aquest article: 1) identificar criteris, metodologies i actuacions de les activitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural que generen una incidència significativa en la construcció de la cohesió social del territori en el qual es desenvolupen, concretament en barris de Catalunya i del País Basc; 2) promoure la generalització de les bones pràctiques identificades en escenaris socioeducatius diversos.

Població i mostra

La selecció dels escenaris en què es desenvolupa la recerca es va dur a terme a partir de la definició d'una sèrie d'elements que es concreten en: a) territoris amb una societat civil activa, que compten amb nivells de participació social alts i en què s'observa l'existència de xarxes de relació; b) territoris que compten amb experiències consolidades de lleure educatiu, unes experiències fonamentades en valors pedagògics i socials i liderades principalment des de moviments associatius, que compten també amb un saber, construït conjuntament entre la reflexió i la praxi educativa; c) territoris que compten en les seves àrees metropolitanes amb barris sotmesos a canvis demogràfics i socials rellevants, on la comunitat i les dinàmiques de suport social emergeixen com a necessàries per frenar processos d'exclusió social. A partir d'aquests criteris, l'equip de recerca va realitzar un mapa de diferents territoris per, finalment, concretar la recerca en els barris Otxarkoaga i La Peña, a Bilbao; Prosperitat, a Barcelona; i Bellvitge, a L'Hospitalet de Llobregat.

La mostra de l'estudi es concreta en 836 participants en les dues fases en què s'ha realitzat l'estudi. A la primera fase hi van participar persones significatives [26], professionals d'entitats [12] i veïns [392]. La mostra de la segona fase es concreta en participants en activitats de lleure educatiu i acció sociocultural [400] i exparticipants [8].

Instruments

Els instruments que s'han emprat es mostren a la taula següent.

Taula 1. Instruments

Instrument	Descripció
Qüestionaris	- Oci, acció sociocultural i cohesió social (OAC): adreçat a veïns. - Contribució de l'oci i l'acció sociocultural a la cohesió social (COAC): adreçat a infants i adolescents del territori. - Dissenyats i revisats mitjançant el contrast amb experts.
Entrevistes semiestructurades	- Adreçades a informants clau, professionals i adolescents que actualment participen en alguna entitat d'oci educatiu o d'acció sociocultural.
Històries de vida	- Adreçades a informants clau del territori i a exparticipants en activitats d'oci educatiu i acció sociocultural.
Grups de discussió	- Adreçats a infants i adolescents que participen actualment en alguna experiència d'oci educatiu o d'acció sociocultural.

Font: Elaboració pròpia.

Procediment de recollida i anàlisi de dades

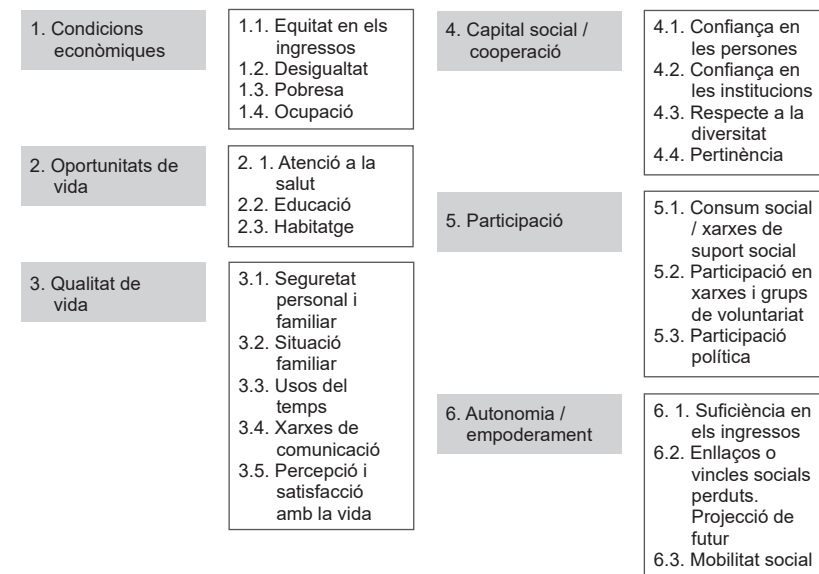
L'estudi es va dur a terme mitjançant una metodologia de disseny mixt (quantitatiu-qualitatiu), d'anàlisi explicativa seqüencial (DEXPLIS) de caràcter participativa (O'Fallon i Deary, 2002; Scarinci, Johnson, Hardy, Marron i Partridge, 2009; Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista

Lucio, 2010). Els resultats quantitatius han orientat la recollida posterior de les dades qualitatives i l'establiment de dimensions a partir de les quals hem analitzat les entrevistes en profunditat.

El procés realitzat per a la concreció de les dimensions de l'estudi es concreten en: [1] Revisió bibliogràfica de les temàtiques centrals de l'estudi: cohesió social, lleure i acció sociocultural. Aquesta revisió bibliogràfica va permetre elaborar una primera proposta de dimensions i categories, concretament sis dimensions que van emergir del marc teòric, totes elles referents al concepte de cohesió social (figura 2). [2] A partir de les sis dimensions es van construir els instruments de la primera fase del treball de camp. En aquesta fase, hi van participar persones significatives dels territoris estudiats: professionals d'entitats de lleure educatiu i acció sociocultural i veïns dels barris. [3] Les dades recollides en aquesta primera fase van fer possible concretar la proposta definitiva de dimensions, categories i codis. A la figura 3 es pot observar les quatre dimensions que van emergir d'aquesta anàlisi i les categories corresponents: a) participació en activitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural, subjecte de la recerca i sobre la qual es basa la resta de la informació; b) el suport veïnal, que reunia aspectes sobre el fenomen de solidaritat, amistat i suport entre veïns; c) cohesió social de barri, que recull accions properes a la ciutadania i des d'on es podia identificar la percepció d'un barri cohesionat, com ara activitats col·lectives, convivència, identitat i accions compartides; i d) cohesió social general, que inclou accions més estructurals i a priori més allunyades de l'acció de la ciutadania, però que van identificar com a relacionades amb activitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural.

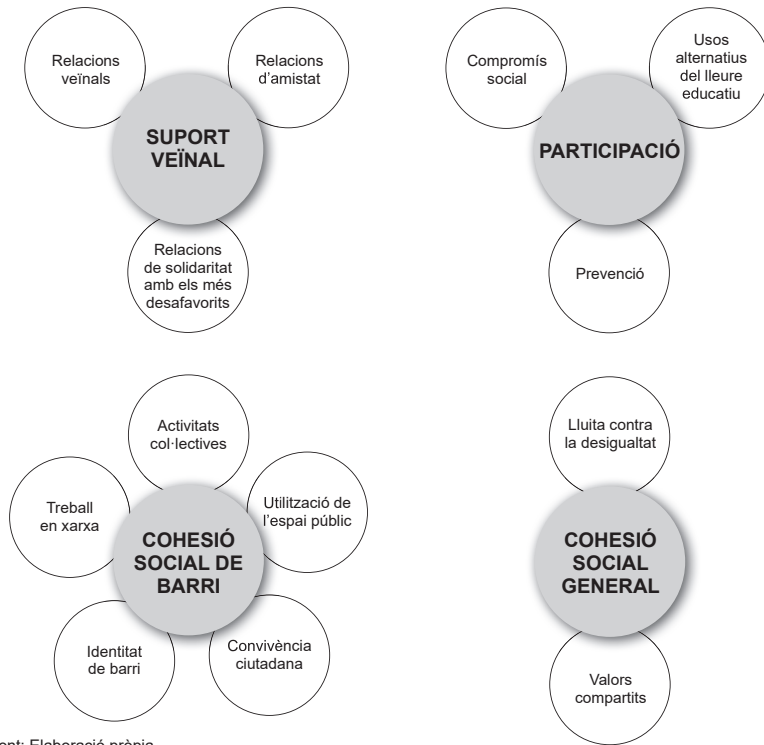


Figura 2. Dimensió i categories de la cohesió social



Font: Elaboració pròpia a partir de Jackson et al., 2000.

Figura 3. Dimensions i categories de l'estudi



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les anàlisis realitzades per als qüestionaris OAC i COAC, es va fer un contrast de les dimensions, aplicant la correlació de Pearson. Després de descartar que els resultats responien a una distribució normal, es va realitzar una prova no paramètrica per determinar la incidència de cadascuna en les variacions de les altres (Kruskal-Wallis), mitjançant el programa SPSS. La informació qualitativa ha estat analitzada mitjançant el programari Atlas.Ti7. Aquesta anàlisi es va realitzar en diverses fases de categorització i recategorització a partir del contrast per parells.

El procés de recerca ha tingut en compte els aspectes ètics del projecte en el qual s'emmarca.²

Resultats

En aquest apartat es presenta una proposta d'estàndards de qualitat de cohesió social en els territoris amb indicadors d'avaluació construïts a partir de les dades obtingudes en la recerca. Són indicadors que poden ser utilitzats com una eina d'autoavaluació de les entitats per identificar en quina mesura

el seu projecte educatiu i el seu desplegament fomenten la cohesió social del territori, tot i que també es poden projectar com a pràctiques a desenvolupar per l'entitat per a apropar-se a entitats promotores de la cohesió social. Aquest instrument pretén, per tant, oferir una guia d'actuació als professionals de les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural per a la millora de la cohesió social dels barris i territoris on actuen. Abans d'endinsar-nos en la proposta d'estàndards i indicadors, es presenta una breu descripció de les dimensions i les categories de l'estudi que han fonamentat la creació d'aquesta eina.



Taula 2. Descripció de les dimensions i les categories de l'estudi

Dimensions	Categories	
Suport veïnal	Relacions veïnals	Conjunt de vincles entre les persones a partir de contactes humans quotidians, que enriqueixen la convivència entre els veïns que viuen al barri.
	Relacions d'amistat	Relacions amb vinculació afectiva i de confiança recíproca entre les persones de barri, com a origen o resultats dels processos de cohesió social.
	Relacions de solidaritat amb els més desfavorits	Implicació amb veïns que estan en situació vulnerable, oferint suport social o accions d'ajuda. Relacions que generen impacte en l'entorn del barri, a nivell de sensibilització i incidència social.
Participació social	Compromís social	Disposició de les persones a involucrar-se en la solució dels problemes de la col·lectivitat (família, comunitat, país) per a la millora de la seva qualitat de vida (benestar subjectiu i objectiu).
	Usos alternatius d'activitats de lleure i acció sociocultural	Espais de lleure saludable i creatiu on és el mateix individu o grup qui els construeix i els dinamitza. Activitats de desenvolupament personal i social, més enllà de l'oferta d'activitats de lleure més tradicional.
	Prevenció de conductes de risc	Creació d'espais o activitats que permeten una atmosfera sana i de protecció, que ajuden a allunyar-se de situacions relatives a l'addicció o al risc d'exclusió social.
Cohesió social del barri	Activitats socioculturals i de lleure educatiu	Accions de lleure educatiu i de promoció i desenvolupament cultural, dissenyades i desenvolupades pels veïns i les entitats locals, de manera participativa.
	Convivència ciutadana	Vivència del barri com un espai segur. Es perceben les institucions com a agents capaços de gestionar de forma dialogada i respectuosa els conflictes derivats de la participació, de les interaccions socials i de la diversitat cultural.
	Ús i gestió de l'espai públic	Ús dels espais públics amb finalitats comunitàries i socials. L'espai públic com a lloc significatiu, d'expressió i d'intercanvi per a les persones.
	Identitat de barri	Actitud positiva cap al barri, que es concreta en el reconeixement dels aspectes positius, en el sentiment de pertinença i en la predisposició a implicar-se en accions que n'afavoreixin la millora actual o futura.
Cohesió social general	Treball en xarxa	Treball sistemàtic de col·laboració i de complementació entre recursos locals d'un àmbit territorial, més enllà de la coordinació o l'intercanvi d'informació.
	Treballar des de la lluita contra la desigualtat	Crítica social i política i formulació d'alternatives per superar situacions de desigualtat entre els individus que afecten la cohesió social. Es mostren desigualtats de renda, de prestigi i d'estatus, de reconeixement civil i legal, d'accés a béns i serveis públics i privats com el transport públic, etc.
	Valors compartits	Motivacions generals que orienten les actituds, opinions i conductes o accions dels individus.

Font: Elaboració pròpia.

Aquest instrument pretén oferir una guia d'actuació als professionals de les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural per a la millora de la cohesió social dels barris i territoris on actuen

Estàndard 1: Suport veïnal

Recursos que les persones perceben com a procedents del seu entorn social més pròxim i que tenen una influència favorable sobre el benestar personal en múltiples processos psicosocials (Hutchinson, 1997; Kottke i Shratinski, 1988; Eisenberg, Huntington, Hutchinson i Sowa, 1986). Es refereix, per tant, a la construcció de relacions properes que aporten a les persones seguretat i suport davant de l'aïllament social.

Rellevància

El suport entre veïns i els vincles que s'hi generen juga un paper fonamental en la prevenció de l'aïllament social, especialment amb gent gran o amb persones d'altres cultures

El suport entre veïns i els vincles que s'hi generen juga un paper fonamental en la prevenció de l'aïllament social, especialment amb gent gran o amb persones d'altres cultures. Els programes de lleure educatiu i acció sociocultural faciliten espais de trobada i de relació de manera informal i lúdica.

Indicadors*1.1. Relacions veïnals*

- Es desenvolupen accions de lleure educatiu i d'acció sociocultural obertes a la comunitat.
- S'estableixen espais informals que faciliten la trobada i la relació entre generacions i cultures.
- Es realitzen activitats que ajuden a persones d'altres cultures, d'altres generacions i d'un nivell econòmic diferent a establir vincles i relacions.
- Es creen estructures que possibiliten desenvolupar el compromís ciutadà amb les persones de barri.
- Es realitza un treball continuat en el territori que fa possible la creació de vincles.
- S'estableixen espais on els adults poden conèixer altres veïns i relacionar-s'hi, més enllà de la feina.
- S'ofereixen als infants, adolescents i joves espais de relació amb persones de la mateixa edat, però d'altres cultures.

1.2. Relacions d'amistat

- S'estableixen espais per al desenvolupament de competències relacionals.
- Es desenvolupen accions educatives que permetin als participants establir relacions estables i continuades.
- Es creen contextos de convivència, relaxats, per a la creació de xarxes d'amistat entre els participants.

- Es realitzen accions educatives des de les noves tecnologies que ajuden a mantenir les relacions que es creen a partir d'espais lúdics compartits en grup.

1.3. Relacions de solidaritat amb els més desfavorits

- S'impulsen accions educatives que permeten el compromís ciutadà, afavorint la implicació de la gent al barri.
- Es faciliten espais d'ajuda i suport entre veïns que permeten evitar situacions de dependència institucional.
- Es fomenten programes de caràcter preventiu que permeten obrir-se a altres persones i poder explicar problemes personals, compartir xarxes i crear-ne.
- Es desenvolupen activitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural de solidaritat amb les persones desfavorides socialment.

**Estàndard 2: Participació social**

Incorporar-se a la vida social i democràtica requereix iniciatives que afavoreixin la participació i la implicació d'infants, adolescents i joves en el seu entorn més immediat, fent possible que alhora aprenguin a prendre decisions en relació amb el seu projecte vital i amb el desenvolupament de la seva comunitat (Morata, 2009). La formació de ciutadans actius comença considerant els infants, adolescents i joves com a ciutadans del present i no com a ciutadans del futur. Ciutadans percebuts com a coneixedors dels seus problemes i com a protagonistes de les seves decisions, capacitats per a participar de manera constant en la formació, planificació i gestió de la seva vida personal, social i política (Agud, 2014; Novella, et al., 2014). Per al desenvolupament i l'exercici de la participació cal construir i consolidar contextos, estructures i climes educatius de proximitat i confiança, que ofereixin a les persones oportunitats i estímuls per al desenvolupament de les seves competències participatives (Giménez Romero, 2002).

La participació és generadora de cohesió social, en la mesura que vertebrada la cooperació entre ciutadans i institucions. També perquè afavoreix la reducció de tensions i conflictes socials, a partir del consens i de projectes compartits (García Roca, 2004).

Rellevància

La participació és un procés i una finalitat alhora. La pràctica de la participació s'orienta al desenvolupament de la iniciativa i del compromís de la ciutadania. Implica la presa de decisions, tant en aquells aspectes referents a la vida quotidiana dels participants com també en temàtiques i aspectes de caràcter global. La participació té un valor democràtic i és un dret recollit en el marc legal internacional i nacional que desprèn efectes en diferents dimensions, com la representació ciutadana i la formació per a la ciutadania.

Indicadors

2.1. Compromís social

- Es faciliten espais on els veïns puguin participar activament en la implementació de projectes i accions de caràcter comunitari.
- Es promouen climes de confiança dins de l'organització que faciliten que els participants puguin tenir un paper actiu en el desenvolupament del projecte social i comunitari.
- Es promouen accions reivindicatives i compromeses amb la comunitat.
- Es promouen espais de participació política, d'autogestió i de mobilització social.
- Es lideren espais i accions de mobilització i millora comunitària amb incidència en les polítiques públiques.
- Es realitzen accions de participació política, orientades a aconseguir millores urbanístiques, educatives, lúdiques, culturals, als barris i territoris.
- L'entitat és reconeguda per la ciutadania i les institucions com a interlocutora davant l'administració.

2.2. Usos alternatius de lleure i acció sociocultural

- S'implementen accions per enfortir un desenvolupament personal saludable i holístic a través de la generació d'experiències positives.
- Es promouen accions per a la millora de la socialització.
- S'ofereixen programes per a la creació i el desenvolupament cultural, que permeten millorar habilitats i competències per al món professional.

2.3. Prevenció de conductes de risc

- Es disposa de programes de prevenció de conductes de risc, especialment per als més joves de la comunitat.
- S'implementen accions de prevenció des de la quotidianitat de les persones i les comunitats: a les escoles i als espais de formació, a les famílies, en els equipaments i programes de lleure en l'àmbit de la sociocultura, en els serveis socials i de salut.

Estàndard 3: Cohesió social de barri

Interaccions verticals i horitzontals que s'estableixen entre membres d'una societat, a partir d'un sistema d'actituds i de normes com la confiança, el sentit de pertinença i una predisposició a la participació ciutadana i a la solidaritat (Jenson, 1998). La cohesió social de barri mesura diverses dimensions relacionades amb els entorns propers a les persones: la seva qualitat de vida, el sentit de seguretat que li proporciona la vivència en un mitjà concret; els valors compartits i la mobilització política col·lectiva al voltant de necessitats i problemes locals.



Rellevància

La lluita contra l'exclusió social planteja un dels reptes prioritaris de les administracions locals, nacionals i europees. La crisi econòmica i social ha desplaçat un alt nombre de ciutadans i ciutadanes a zones de marginalitat i exclusió, fet que els ha dificultat tant l'accés a mecanismes de desenvolupament personal com als recursos de protecció social i de ciutadania plena. La millora de la cohesió social en els territoris propers a les persones és un aspecte clau per a la disminució dels nivells d'exclusió. Des de les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural és possible activar i desenvolupar la vinculació i la pertinença a la comunitat, així com també promoure la participació ciutadana i la solidaritat.

La millora de la cohesió social en els territoris propers a les persones és un aspecte clau per a la disminució dels nivells d'exclusió

Indicadors

3.1. Activitats socioculturals i de lleure

- Es fomenten activitats com les festes i els esdeveniments, coordinades des de les entitats de lleure educatiu i acció sociocultural, com a instrument adequat per a potenciar les relacions veïnals.
- L'entitat lidera activitats o accions adreçades al barri.
- S'implementen accions de servei a la comunitat que afavoreixen un millor coneixement del barri.
- S'implementen accions educatives que permeten la transmissió de normes i valors compartits, desenvolupant el sentit de pertinença.
- Hi ha espais per a l'aprenentatge i l'exercici de les habilitats per a la gestió de grups i la seva diversitat.

3.2. Convivència ciutadana

- L'entitat realitza un treball continuat en el territori que permet la gestió positiva del conflicte.

- El treball compartit entre professionals i ciutadania permet una gestió més eficaç davant d'agressions derivades de la violència de gènere o qualsevol altre tipus d'acció abusiva com l'assetjament derivat de les relacions escolars.
- Es realitzen programes interculturals que permeten el treball reflexiu per avançar en la construcció de vincles i de suport social i emocional.
- Es realitzen programes intergeneracionals que permeten el treball reflexiu per avançar en la construcció de vincles i de suport social i emocional.
- L'entitat disposa d'espais de debat de caràcter horitzontal.

3.3. Ús i gestió de l'espai públic

- Hi ha espais i centres polivalents el disseny dels quals facilita la creació de xarxes i connexions entre les diferents entitats de barri.
- Hi ha estructures per analitzar els espais públics i dissenyar-los de manera que facilitin la trobada entre generacions diverses, entre cultures i entre iguals.
- Es promou la trobada a l'espai públic, mitjançant activitats i esdeveniments.
- Es fomenten activitats lúdiques, diverses i obertes a l'espai públic que promouen la mobilitat de persones d'altres barris, afavorint la reducció d'estigmes i estereotips socials.

3.4. Identitat de barri

- Es realitzen diagnòstics de manera participada sobre les necessitats i els riscos que hi ha al territori.
- Es fomenta la trobada amb persones significatives de barri.
- L'entitat realitza un treball continuat en el territori per incrementar el sentiment de pertinença, que es visualitza en la quantitat i qualitat de les interaccions socials.
- Es realitzen accions educatives que faciliten el reconeixement de la diversitat social.
- Es realitzen accions educatives que faciliten el reconeixement de la diversitat cultural.
- Es realitzen accions educatives que faciliten el reconeixement de la diversitat generacional.
- L'entitat permet desenvolupar un projecte de barri que aporta benestar personal als veïns.

3.5. Treball en xarxa

- Es promouen espais de treball interdisciplinari i de cooperació entre professionals i agents de la comunitat, per contrastar expectatives i establir objectius comuns.

- Es fomenta la construcció d'espais de treball de caràcter estable, des de la coresponsabilitat.
- S'apliquen metodologies per afavorir la presa de decisions conjunta.
- Els processos de cooperació es concreten en activitats estables (festes, setmanes culturals) o canviants.
- S'estableixen espais per a la planificació de les activitats que permeten el desenvolupament del teixit comunitari.



Estàndard 4: Cohesió social general

Segons el Consell d'Europa, la cohesió social es defineix com la capacitat d'una societat per assegurar el benestar de tots els seus membres, en minimitzar les disparitats i evitar la polarització. Una societat cohesionada és una comunitat d'individus lliures que donen suport mútuament i persegueixen certs objectius comuns a través de mitjans democràtics (Due et al., 2007).

Des de la literatura especialitzada s'identifiquen tres elements comuns sobre els quals descansa la noció de cohesió social: una visió compartida (valors universals, respecte mutu, aspiracions comunes, identitats compartides), la pertinença a un grup o comunitat (els grups o comunitats funcionen quan tenen objectius i responsabilitats comunes i la disposició dels individus a cooperar els uns amb els altres) i el fet de concebre la cohesió social com un procés per assolir harmonia social (Markus, 2014).

Rellevància

Les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural són agents actius de la comunitat que tenen com un dels seus objectius principals l'interès per fomentar la cohesió social. Aquesta cohesió social procura que les persones integrants d'una societat desenvolupin: a) un nivell de pertinença òptim davant de situacions d'aïllament i solitud mitjançant el consens de valors i normes, la participació en programes i en el desenvolupament de polítiques públiques; b) processos d'inclusió en les seves societats properes mitjançant la igualtat d'oportunitats; c) nivells de participació alts, superant els nivells de consulta i representativitat i desenvolupant models de participació basats en la implicació i el compromís social; d) reconeixement i respecte a la diversitat cultural, social, generacional i e) legitimitat dels qui representen els interessos de la societat.

Les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural són agents actius de la comunitat que tenen com un dels seus objectius principals l'interès per fomentar la cohesió social

Indicadors

4.1. Treballar des de la lluita contra la desigualtat

- Es promou l'accés a la diversitat de persones del territori.
- S'acompanya per a l'empoderament comunitari, afavorint la coresponsabilitat i l'autogestió.
- Es realitzen accions educatives per afavorir l'exercici del dret a participar i a ser considerat ciutadà subjecte social.
- Es realitzen accions educatives que permeten la construcció de democràcia aportant millores a la comunitat o proporcionant als participants experiències de reconeixement de l'altre, de compromís i de responsabilitat social.
- Es potencia la mobilització i la reivindicació social de veïns i institucions del barri.

4.2. Valors compartits

- Es realitzen activitats que aporten millores i beneficis per al bé comú (projectes d'aprenentatge-servei, projectes que fomenten la ciutadania responsable, el voluntariat i la participació social).
- Es promou un ordre social consensuat a través de l'acceptació de normes de convivència dialogades i pactades pel conjunt de la comunitat.
- Es fomenten comportaments menys disruptius per a la persona i la societat.
- Es fomenta la creació d'un "nosaltres" sobre el qual crear un entorn de valors compartits.

Els estàndards i indicadors presentats determinen els criteris d'actuació que poden ser aplicats per les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural que vulguin millorar la cohesió social dels barris i dels territoris on actuen. L'aplicació es determinarà, per part de cada organització, en funció dels seus recursos i del context on aquestes organitzacions actuen. Es recomana poder aplicar la proposta en diferents moments per acordar mesures correctives dels aspectes a millorar de cara a anar valorant l'eficàcia que aquestes mesures aporten al projecte de l'organització.

Conclusions

Els resultats obtinguts en l'estudi mostren els efectes de la cohesió social identificats en els quatre territoris estudiats

Els resultats obtinguts en l'estudi mostren els efectes de la cohesió social identificats en els quatre territoris estudiats. Els resultats obtinguts en els quatre territoris estudiats. Efectes que fan referència a com les activitats de lleure i acció sociocultural faciliten la creació de xarxes de suport social i veïnal. També cal destacar com el lleure i l'acció sociocultural són promotores de participació social en els territoris; participació que millora al seu torn la qualitat de vida de la ciutadania. Un tercer bloc de conclusions té a veure amb el lleure i l'acció sociocultural per a la infància i

l'adolescència com a factor de cohesió social de barri (convivència ciutadana, gestió de l'espai públic, identitat de barri i treball en xarxa). I, finalment, el lleure i l'acció sociocultural per a la infància i l'adolescència com a factor de cohesió social general (lluita contra les desigualtats i valors compartits).

Per acabar, alguns dels reptes que, a partir de l'estudi presentat se suggereixen com a orientacions i propostes, fan referència a actuacions relacionades amb l'àmbit de les polítiques, passant per orientacions de caràcter comunitari i local i, finalment, propostes de caràcter pedagògic que es duen a terme en el marc de les organitzacions i les entitats.

En relació amb les propostes i orientacions adreçades a la millora de les polítiques cal destacar, en primer lloc, la necessària universalització i accés al lleure i a l'acció sociocultural per part de tota la ciutadania, així com també un major reconeixement social d'aquest tipus de projectes i dels professionals que els duen a terme. L'educació ja no es pot entendre només des de contextos formals, avui l'educació requereix ésser considerada des dels diferents espais en què viuen els infants i adolescents de la nostra societat.

En relació amb les orientacions de caràcter comunitari i local, és important destacar el paper i el rol que les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural duen a terme en els territoris, com a mediadores entre la ciutadania i les administracions i institucions públiques. Són un motor d'activació de la comunitat, així com també un agent que, per la proximitat a les persones i els grups, permet detectar i canalitzar necessitats de suport social, de prevenció i de desenvolupament comunitari. És per això que té un paper i una funció medidora i activadora. En la mesura que aquestes entitats consoliden la seva actuació de forma autònoma, també es produeix un procés d'empoderament comunitari que retorna a la ciutadania i la responsabilitza pel que fa al desenvolupament i la promoció.

En els contextos de barri i de comunitat territorial, les organitzacions socials també són espais idonis per a la convivència. Les entitats, en aquest sentit, actualment tenen un repte important a treballar: afavorir i promocionar el respecte i el reconeixement de la diversitat, tot contribuint a la cohesió social i a la integració de les múltiples realitats culturals i intergeneracionals.

Quant a les propostes i les orientacions de caràcter pedagògic en el marc més intern de les entitats, cal destacar la capacitat que aquestes organitzacions tenen com a espais de socialització per als infants i joves que hi participen. Concretament, cal assenyalar el repte de treballar la vivència del grup com a espai i context per a la creació i el desenvolupament de projectes compartits, així com també com un espai idoni per a l'autoconeixement i el reconeixement de l'altre, aprenentatges molt importants per al desenvolupament personal i relacional de les persones que hi participen. També, en el marc de les entitats de lleure educatiu i d'acció sociocultural, un aspecte especialment rellevant és la vivència d'un tipus de lleure no consumista, on la creativitat,



L'educació ja no es pot entendre només des de contextos formals, avui l'educació requereix ésser considerada des dels diferents espais en què viuen els infants i adolescents de la nostra societat

la llibertat i la participació en la cultura són experiències clau en els processos de socialització i de transformació social.

Els estàndards de qualitat presentats a l'article volen oferir un sistema d'avaluació construït a partir dels resultats de la recerca. Són un instrument que pretén facilitar una guia d'actuació als professionals que treballen en les entitats de lleure educatiu i acció sociocultural oferint orientacions que permetin avaluar els nivells de cohesió social dels barris on actuen aquestes entitats.

Txus Morata Garcia

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
 Coordinadora del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
 Universitat Ramon Llull
 tmorata@peretarres.url.edu

Eva Palasí Luna

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
 Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
 Universitat Ramon Llull
 epalasi@peretarres.url.edu

Maite Marzo Arpón

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
 Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
 Universitat Ramon Llull
 mmarzo@peretarres.url.edu

Miguel Ángel Pulido Rodríguez

Professor de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
 Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
 Universitat Ramon Llull
 mapulido@peretarres.url.edu

Bibliografia

- Agud, I.** (2014). *Participació infantil i educació. Escola, Lleure i Consells d'Infants* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Alonso, H.** (2018). *Arte comunitario desde el trabajo de calle para la promoción social de adolescentes en situación de riesgo social. El caso de espacio mestizo de León; una buena práctica europea en acción comunitaria intercultural* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Artetxe, K.; Alonso, I.** (2018). Caminando hacia la inclusión desde el tiempo libre educativo. En: Artetxe, K.; Alonso, I.(Eds) *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 25–33). Barcelona: Octaedro.
- Balibrea, E.; Santos, A.; Lerma, I.** (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 69, 106-111.
- Cantó, N.; Castiñeira, A.; Font, A.** (2009). *Les fonts del lideratge social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Casacuberta, D.; Rubio, N.; Serra, L.** (coord). (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona: Editorial Graó.
- Due, P.; Morgan, A.; Currie, C.; Nic Gabhain, S.; Rasmussen, M.; Samdal, O.; Smith, R.** (2008). Mental well-being in school-aged children in Europe: associations with social cohesion and socioeconomic circumstances. *Social cohesion for mental well-being among adolescents* (p. 12-24). Copenhagen: World Health Organization.
- Dumazedier, J.** (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- EU** (2019) COUNCIL RECOMMENDATION of on the 2019 National Reform Programme of Spain and delivering a Council opinion on the 2019 Stability Programme of Spain.
- Eisenberg, R.; Huntington, R.; Hutchinson, S.; Sowa, D.** (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.
- García Roca, J.** (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Giménez Romero, C.** (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. En: Rubio, M. J.; Monteros, S. (Coord.). Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo. En *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención* (p. 99-128). Madrid: Editorial CCS.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. del P.** (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación*. México D. F: McGraw Hill.
- Holden, J.** (2006). *Cultural value and the crisis of legitimacy*. London: Demos.
- Hutchinson, S.** (1997). Perceived organizational support: Further evidence of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1025-1034.
- Jenson, J.; Canadian Policy Research Networks** (1998). Mapping social cohesion: The state of Canadian research. Ottawa: Family Network, CPRN.



Kottke, J.; Shratinski, C. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1075-1079.

Madariaga, A.; Ponce de León, A. (ed.). (2018). *Ocio y participación social en entornos comunitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.

Malgesini, G.; García, M. (2003). *Inclusión exclusión social en el marco europeo*. Madrid: Cruz Roja Española, Ed.

Markus, J. (2012). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114.

Martín, X. (2012). *Per a una pedagogia del servei Treball per projectes i ApS*. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.

Medir, R. M.; Geli, A. M.; Alsina, A.; Calabuig, T.; Ochoa, L.; Heras, R.; Frigola, C.; Cañabate, D.; Magin, C. (2010). *La formación de profesionales competentes en educación para la sostenibilidad: conceptualización, aplicación y evaluación*. Universitat de Girona.

Morata, T.; Palasí, E.; Alonso, H.; Fernández, F. (2018). Ocio, Acción Sociocultural y Cohesión Social. En: Artetxe, K. Alonso, I. (Eds). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 25-33). Barcelona: Octaedro.

Morata, T.; Alonso, I. (2018). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En: Artetxe, K. Alonso, I. (Eds). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 25-33). Barcelona: Octaedro.

Morata, Pulido, Marzo, Muro, Palasí. (2018). Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil. Recuperat de: <https://www.youtube.com/watch?v=k497Q2xOx0Qyfeature=youtu.be>

Morata, T.; Sesé, A. (2011). Inserjove. Educando la ocupabilidad. En VI Congreso internacional de psicología y educación. III Congreso nacional de psicología de la educación. Valladolid.

Morata, T.; Palasí, E. (2014). *Estudi de lleure educatiu*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Morata, T. (2016). Animación sociocultural y exclusión social: en retorno a la comunidad. En: Morata, T. (Coord). *Pedagogía social somunitaria y exclusión social* (p. 75-109). Madrid: Editorial Popular.

Morata, M. (2009). *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio* (tesi doctoral). Universitat de Barcelona.

Novella, A.; Llana, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J.; Agud, I.; Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

O'Fallon, L.; Deary, A. (2002). Community-based participatory research as a tool to advance environmental health sciences. *Environmental health perspectives*, 110 (2), 155-159.

Palasí, E. (2019) *Lideratge social per a la construcció de comunitats cohesionades des d'entitats de lleure educatiu i d'acció social. Estudi de casos* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Parés, M.; Castellà, C.; Subirats, J. (2014). *Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social*. Barcelona: Fun-

dació Jaume Bofill

Raya, E. (2007). Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. *Revista Del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 70, 155-171.

Scarinci, I. C.; Johnson, R. E.; Hardy, C.; Marron, J.; Partridge, E. E. (2009). Planning and implementation of a participatory evaluation strategy: a viable approach in the evaluation of community-based participatory programs addressing cancer disparities. *Evaluation and Program Planning*, 32 (3), 221-228.

Serra, L. (2018). *Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi d'experiències internacionals i locals d'art comunitari* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Soler, P. (2011). Concepto y sentido de la ASC. En: Soler, P. (Coord.). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Editorial UOC.

Stenseng, F.; Belsky, J.; Skalicka, V.; Wichstrøm, L. (2014). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *Journal of Personality*, 83 (2). doi.org/10.1111/jopy.12096

Subirats, J. (Dir). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: BBVA, Ed.

Subirats, J. et al. (2004). *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona: Col·lecció Estudis Socials. Fundació "la Caixa".

Tierney, J.; Resch, N. (2000). *Making a Difference Making a Difference*. Philadelphia: PA: Public/Private Ventures.

Tra Bach, M.; Huberman, L.; Sulser, F. (1995). *A research report the educational impact of scouting : three case studies*. Geneva, Suïza: World Scout Bureau.

Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

Walsh, K.; O'Shea, E.; Scharf, T.; Shucksmith, M. (2014). Exploring the Impact of Informal Practices on Social Exclusion and Age-Friendliness for Older People in Rural Communities. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 24(1), 37-49. doi.org/10.1002/casp.2176

World Scout Bureau Inc. (2018). *World organization of the scout movement: Measuring Scouting's Impact on the Development of Young People*. Kuala Lumpur, Malaysia: World Scout Bureau Inc.



- 1 La recerca "Ocio, acció sociocultural y cohesión Social" (EDU2014-57212-R) va ser subvencionada a la Convocatòria 2014 de Projectes d'R+D "EXCEL·LÈNCIA" i Projectes d'R+D+I "REPTES RECERCA" de la Direcció General de Recerca Científica i Tècnica i la Subdirecció General de Projectes de Recerca.
- 2 Convocatòria del Programa Estatal de Investigació, Desenvolupament e Innovació Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marc del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Així mateix, el Comitè d'Ètica de la Universitat Ramon Llull ha emès dictamen favorable respecte als documents d'informació per als participants en l'estudi i respecte al procés d'obtenció del consentiment informat i de les garanties de confidencialitat dels subjectes que hi han participat.

Lleure, element constituent en l'aprenentatge al llarg de la vida de la gent gran

Recepció: 25/09/19 Acceptació: 11/11/19

Resum

Aquest article explora la relació entre el lleure i l'aprenentatge al llarg de la vida (ALV), també anomenat Life Long Learning (LLL), i aprofundeix en els beneficis que té sobre la població més gran. En primer lloc, s'hi exposen dades estadístiques sobre la gent gran a nivell mundial, europeu i relatives a l'Estat espanyol que ens permeten veure i entendre el pes específic d'aquest grup de població. Aquesta situació, relativament nova, ha conduït els experts a desenvolupar un concepte d'envelliment estretament vinculat al nivell d'activitat física i mental i a la participació activa de la persona gran en el seu entorn. En segon lloc, s'hi esbossa una aproximació al lleure partint de la rellevància que aquest fenomen té avui en la societat i en la vida de qualsevol persona i entenen el lleure com un dret humà i com una experiència personal; tot plegat, promotor d'un desenvolupament humà integral. Finalment, s'hi destaca el paper del lleure en les persones grans en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida, per contribuir que la persona gran tingui una millor qualitat de vida, continuï desenvolupant el seu potencial i percebi alts nivells de benestar psicològic i social.

Paraules clau

Gent gran, lleure, aprenentatge al llarg de la vida.

Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores

Este artículo explora la relación entre el ocio y el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), también denominado Life Long Learning (LLL), y ahonda en los beneficios que tiene sobre la población mayor. En primer lugar, se presentan datos estadísticos sobre las personas mayores a nivel mundial, europeo y relativas al Estado español que nos permiten ver y entender el peso específico de este grupo de población. Esta situación, relativamente nueva, ha conducido a los expertos a desarrollar un concepto de envejecimiento estrechamente vinculado al nivel de actividad física y mental y a la participación activa de la persona mayor en su entorno. En segundo lugar se esboza una aproximación al ocio partiendo de la relevancia que dicho fenómeno tiene hoy día en la sociedad y en la vida de cualquier persona y entendiéndolo el ocio como un derecho humano y como una experiencia personal; todo ello, promotor de un desarrollo humano integral. Por último, se destaca el papel del ocio en las personas mayores en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, para contribuir a que la persona mayor tenga mejor calidad de vida, continúe desarrollando su potencial y perciba altos niveles de bienestar psicológico y social.

Palabras clave

Personas mayores, ocio, aprendizaje a lo largo de la vida.

Leisure, a key element in lifelong learning among elderly people

This article explores the relationship between leisure and lifelong learning (LLL), focusing on its benefits for older people. Firstly, statistical data is presented on the elderly, at world level, in Europe and in Spain, to help us to visualise and understand the specific weight of this population group. The relatively new situation described has led experts to develop a concept of ageing that is closely linked to the level of physical and mental activity and the active participation of elderly people in their environment. Secondly, an approach to leisure is outlined, based on the importance of this phenomenon in society and life generally nowadays, understanding leisure as a human right and a personal experience; in short, an essential element in integral human development. Finally, the role of leisure among older people is discussed within the context of lifelong learning, with the aim of helping senior citizens to achieve better quality of life, to continue developing their potential and to enjoy high levels of psychological and social well-being.

Keywords

Elderly people, leisure, lifelong learning.

Com citar aquest article:

Lázaro Fernández, Y.; Madariaga Ortuzar, A. (2019).

Lleure, element constituent en l'aprenentatge al llarg de la vida de la gent gran.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73, 63-78.



En primer lloc ens aturarem en un element definitori de les societats dels països desenvolupats, com és l'envelliment de la població. En aquest inici del segle XXI som davant d'un desafiament sense precedents (Varela, 2016). Es pot afirmar que l'escenari actual es caracteritza per viure en una societat envellida i que continuarà envellint la pròxima dècada. En aquest context, cal entendre l'envelliment com un procés natural i desitjable tant a nivell personal com a nivell social i comunitari, un procés que recolza en nous conceptes en els quals la participació activa (Montero-López, López-Giménez, Acevedo-Cantero i Mora-Urda, 2015) de la persona gran és cada vegada més elevada.

El lleure constitueix un espai temporal i un àmbit per al desenvolupament humà, la millora i el manteniment del benestar individual i social

Gaudir del lleure té una repercussió positiva per a la persona però també per a l'entorn familiar i social, motiu pel qual és molt important cultivar aquest àmbit de la vida al llarg de tota l'existència. El lleure, evidenciat en nombrosos estudis i recerques de diferent enfocament disciplinar, constitueix un espai temporal i un àmbit per al desenvolupament humà, la millora i el manteniment del benestar individual i social, tot això en el marc d'una societat del benestar, en la qual la qualitat de vida constitueix un important fi en si mateix i alhora una eina de planificació i gestió de serveis i programes (Guerra, Hernández i Pedraza, 2018). A més, actualment, la participació es contempla com a font de desenvolupament, i aquesta participació pot ser presencial però també virtual. En totes dues modalitats, presencial o en xarxa, el lleure és un espai significatiu de relació i desenvolupament (Llorente-Barroso, Vinaras-Abad i Sánchez, 2015).

El terme aprenentatge al llarg de la vida ha pres cada cop més importància tant en el pla de la percepció de cada persona –ja que es pot continuar aprenent més enllà de la situació laboral (població activa o jubilació)– com en l'àmbit de la política i de la societat (Bru, 2010). La sanitat, l'educació i els serveis socials són àrees que, en el desenvolupament de polítiques, programes i projectes, han incorporat de manera estable elements o activitats que recolzen en l'aprenentatge al llarg de la vida i que fomenten oportunitats de participació en lleure a les persones grans.

Situació de la gent gran actualment

L'envelliment de la població és un fenomen amb què ens trobem a les societats desenvolupades i que ens presenta una realitat en la qual cada vegada les persones arriben a edats més avançades i, a més, ho fan en condicions notablement millors (Rodríguez-Pardo del Castillo i López Farré, 2017). Això comporta una manera d'entendre aquesta fase vital molt diferent a la d'èpoques anteriors. Actualment ens trobem amb una generació de persones grans amb unes experiències significatives i amb possibilitats de mantenir-se socialment actives i participatives durant molts més anys que en el passat.

Al final d'aquesta segona dècada del segle XXI podem afirmar categòricament que la població global està en un procés clar d'envelliment. El món envelleix cada dia més. Les dades que presenta el National Institute of Aging¹ (2014) permeten estimar que el creixement de la població de seixanta-cinc anys en endavant serà el més ràpid en totes les regions del món per sobre de qualsevol altre segment d'edat, amb prevalença en una gran part dels països en vies de desenvolupament, on s'espera un augment de persones grans del 250 per cent per a l'any 2050. En molts llocs del món, el grup format per persones de més de 80 anys és el que presenta el creixement més ràpid (Santiago, 2016). Les estimacions de creixement per a aquest grup de població entre l'any 2010 i 2050 són d'un 351%.

A Espanya, segons Abellán, Ayala, Pérez i Puyol (2018), la projecció de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) apunta que l'any 2066 hi haurà més de 14 milions de persones grans, fet que suposa un 34,6% del total de la població, que superarà els 41 milions de persones.

L'Organització Mundial de la Salut (OMS) (2015) identifica diversos factors per explicar aquesta situació, l'ampliació de l'esperança de vida, la disminució de la fertilitat, més creixement econòmic, estils de vida més sans, millor nutrició, més control de les malalties infeccioses, control de l'aigua, avenços de la medicina o el desenvolupament de la ciència i la tecnologia, entre altres qüestions. L'OMS empra dos termes per tractar sobre la salut i el funcionament en la vellesa. D'una banda, aborda la capacitat intrínseca, definint-la com la combinació de totes les capacitats físiques i mentals que una persona pot utilitzar en un determinat moment. I, d'altra banda, assenyala la importància de l'entorn que ofereix una sèrie de recursos o obstacles que determinaran si una persona pot fer les coses que per a ella són importants. Aquesta relació entre la persona i l'entorn és el que es coneix com capacitat funcional, i que l'OMS defineix com els atributs relacionats amb la salut que permeten a les persones portar a terme aquelles accions que elles valoren. A partir d'aquests dos conceptes, l'OMS assumeix l'envelliment saludable com el procés personal i individual de desenvolupar i mantenir la capacitat funcional que permet el benestar en la vellesa.

D'acord amb De Jaeger (2011), l'envelliment és un fenomen multidimensional, que inclou aspectes fisiològics, genètics, morfològics, cel·lulars, moleculars, socials i psicològics. Hi ha teories que, actualment, es vinculen a l'envelliment actiu i que se centren bàsicament en la importància de mantenir una actitud activa davant la vida, fet que implica mantenir-se participatiu en la comunitat tant en aspectes intel·lectuals com socials o físics. Hi ha estudis actuals que descriuen una relació positiva entre la realització d'activitats quotidianes, físiques, socials i de lleure amb un millor funcionament cognitiu en la vellesa (Varela, 2016); incloent-hi una probabilitat menor de discapacitat o dependència i un factor de protecció contra la demència (James *et al.*, 2011; Santiago, 2016).



Al final d'aquesta segona dècada del segle XXI podem afirmar categòricament que la població global està en un procés clar d'envelliment. El món envelleix cada dia més

La Comissió Europea va designar l'any 2013 com a Any Europeu dels Ciutadans, fet que avala la importància de la ciutadania activa, entesa com una qüestió d'actitud participativa, d'implicació en la vida de les comunitats, de desplegament del sentit d'identitat i pertinença al lloc on s'interactua socialment, amb responsabilitats, drets i obligacions. És evident que les persones grans d'avui, segle XXI, són diferents a les persones grans d'èpoques anteriors, constitueixen un grup representatiu de la societat, viuen més temps, tenen més qualitat de vida i, per tant, manifesten unes necessitats en consonància amb aquesta realitat en què han augmentat les demandes en lleure i el desig de participar-hi. La gent gran vol participar activament i de manera integral en la societat i sentir-se valorades i reconegudes socialment (Castillo, Ruiz i Castillo, 2017). Tot això porta a repensar la realitat amb la qual ens trobem i a incidir en una concepció plena del concepte de ciutadania, en la qual puguem cabre tots, sigui quina sigui la nostra edat, gènere o origen. La ciutadania és l'expressió de pertinença que una persona té cap a una societat determinada en la qual participa.

L'envelliment satisfactori s'aconsegueix a través de projectes, però també a través de vincles, relacions, trobades i acompanyaments mutus en contextos socials que generen oportunitats de relacions personals enriquidores

Som davant d'una nova cultura que entén que envellir és un procés individual, però que envellir bé és un procés social perquè som éssers en relació amb l'altre i amb els altres en un context comunitari. L'envelliment satisfactori s'aconsegueix, per tant, a través de projectes, però també a través de vincles, relacions, trobades i acompanyaments mutus en contextos socials que generen oportunitats de relacions personals enriquidores (García i Angulo, 2016). Així, l'entorn en què vivim i envellim és determinant per a la realització de projectes personals i per consolidar relacions estables. La societat en què vivim i les persones que ens envolten són les que constitueixen el context en el qual té sentit la vellesa.

La gent gran està construint un nou model de ser gran en el qual el desenvolupament d'activitats personals i socials és el principal aspecte que el diferencia d'altres models d'envelliment d'èpoques anteriors (Govern Basc, 2015). És un model on envellir amb vitalitat és un objectiu per experimentar que continuen sent persones útils i participatives. És a dir, útils com a persones i actius com a ciutadania gran, que exerceixen un paper actiu i socialment valorat, atesa la seva experiència i el seu coneixement de la vida, en general, i de la societat en la qual han crescut i envellit, en particular. Així, la participació els proporcionarà una vinculació al món, en continuïtat amb el que cada un ha estat al llarg de la seva vida (Prieto, Herranz i Rodríguez, 2015).

D'acord amb Del Barrio, Marsillas i Sancho (2018), el moment actual és considerat un moment de transició on les diferències basades en l'edat estan desapareixen i el lleure, els estils de vida o el consum són elements de construcció de la identitat. Per això, la gent gran vol continuar contribuint i vol continuar integrant-se en processos amb diferents persones i col·lectius amb els quals s'identifiquen, independentment de l'edat.

Moreno (2011) incideix en la necessitat d'una longevitat amb qualitat de vida i destaca com a rellevants en la promoció de l'envelliment actiu entre la gent gran els elements següents:

- La formació contínua i permanent.
- L'atenció sociocomunitària i sociocultural.
- La participació en la comunitat.
- L'increment de les ofertes culturals, artístiques i creatives.
- Les ocupacions diverses en el lleure i el temps lliure.
- La participació en activitats altruistes, associacionistes, solidàries i de voluntariat.
- El reconeixement social del paper de l'adult gran en la comunitat.
- L'estat de satisfacció i benestar amb un mateix.

Ser una persona gran activa requereix ser protagonista de la pròpia vida i estar present en tot el que passa al seu voltant (Ryan i Deci, 2017). És a dir, actiu vivenciant experiències en primera persona, en definitiva, vivint en un entorn comunitari que proporcioni cada vegada més oportunitats de participació en lleure per a la gent gran.

Finalment, cal assenyalar que la nova cultura de l'envelliment, tal com indiquen Rodríguez-Pardo del Castillo i López Farré (2017), es pot sintetitzar en tres idees bàsiques. La primera és entendre que la vida és desenvolupament, que envellir és canviar, evolucionar i avançar. En segon lloc, les persones grans han de ser protagonistes de la seva vida i han de voler participar en la vida social en primera persona responent als seus interessos, demandes, desitjos, gustos i motivacions. I, en tercer lloc, suposa reconèixer la participació com a element fonamental d'un bon envelliment, ja que participar és viure, i tot això incideix directament en el manteniment de millors cotes de benestar personal i social i en una millor qualitat de vida tant en les condicions objectives com en les subjectives. Aquestes tres idees han de ser interioritzades per l'entorn social (salut, serveis socials, educació), l'àmbit familiar i la pròpia persona perquè tots els agents implicats adoptin i promoguin una cultura del fet d'ésser persona gran basada en el respecte i l'estatus social positiu.

Un apropament al concepte de lleure humanista

Les últimes dècades de segle XX es caracteritzen per profundes i significatives transformacions en l'àmbit polític, econòmic, social i cultural. Aquests canvis han alterat les condicions de vida, de treball, de relació i, com no podia ser d'altra manera, de lleure de les persones de totes les edats (Bru, 2010).



La ciutadania de les societats desenvolupades està passant de percebre el treball, els diners i el consum com a valors dominants a un altre model, on la realització personal, el lleure (Rivera, 2017) i el fet d'ésser un mateix es van consolidant com a valors emergents. Tot plegat, entès com a garant d'un desenvolupament humà integral.

Aquest fenomen, el lleure, ha passat a ocupar un lloc valorat a causa de múltiples factors com l'augment del temps lliure, la reducció de les jornades laborals, la democratització de la vida cultural, esportiva, turística, l'aparició de noves activitats i ofertes de lleure (Pascucci, 2012) i, per descomptat, a causa de la important dimensió econòmica i comercial del fenomen.

Gaudir democràticament del lleure és també una conquesta social de segle XX, i la necessitat de viure un lleure de qualitat s'ha convertit en un repte per a tothom. Barnett (2013) afirma que la forma de percebre el lleure ha transcorregut paral·lela als canvis de mentalitat que s'han anat donant en altres aspectes de la vida i tot això ha modificat la importància del lleure en la societat i en les persones grans.

El segle en què vivim ens presenta el lleure entès com una de les experiències més desitjades i representatives de la nostra època. Vacances, viatges, el gaudi de la naturalesa o de les propostes culturals, esportives, entre d'altres, són ofertes que estan a l'ordre del dia. En definitiva, la comprensió del lleure com a temps lliure o com a activitat ha estat superada en la primera dècada de segle XXI (Kleiber, 2012) per la irrupció d'un lleure experiencial. El lleure és un valor en alça a nivell personal, social i econòmic, fet que ha suposat que hagi ascendit en l'escala de valors de la societat (MECD, 2014). Per tant, es pot considerar que el lleure és un àmbit de desenvolupament humà ja que proporciona satisfacció, vivència de llibertat i autotelisme.

En aquest article defensem el lleure humanista, que pot definir-se com “una experiència humana (personal i social) integral, motivada per la vivència intencional del lleure autotèlic, entès com a dret humà i àmbit de desenvolupament, al qual s'accedeix mitjançant la formació” (Cuenca, 2014, p. 66). Es caracteritza per la seva multidimensionalitat i per les seves actuacions estimades, satisfactòries i amb un fi en si mateixes, fet que subratlla l'autotelisme. Constitueix un lleure experiencial positiu, que afavoreix la millora de la persona i la comunitat i que se sustenta en valors fonamentals: llibertat, satisfacció, gratuïtat, identitat, superació i justícia. És a dir, una vivència de lleure, personal, grupal o comunitària, que sobrepassa allò espontani i es tracta d'una experiència integral i complexa que, per a provocar més satisfacció i benestar, requereix de preparació i formació.

En aquesta línia, Cuenca (2014) identifica les següents funcions del lleure:

- Compensatòria. El lleure restableix l'equilibri físic i psicològic, ja que implica allunyar-se de la rutina i desconnectar de la realitat.

En aquest article defensem el lleure humanista, que pot definir-se com “una experiència humana (personal i social) integral, motivada per la vivència intencional del lleure autotèlic, entès com a dret humà i àmbit de desenvolupament, al qual s'accedeix mitjançant la formació” (Cuenca, 2014, p. 66)

- Autorealització. El lleure com a àmbit de desenvolupament humà promou el creixement personal a través de l'augment de coneixements, habilitats i destreses.
- Relacional. El lleure és un marc de convivència, de gaudi, de solidaritat i de convivència i cohesió grupal.
- Identificadora. El lleure permet la construcció de la personalitat a partir de la identificació amb aspectes socials.
- Terapèutica. El lleure, des d'un punt de vista més utilitarista, és una eina per assolir objectius de tall rehabilitador a través de la pràctica d'activitats de lleure.



En tota experiència de lleure humanista, és clau considerar els aspectes següents: el marc de referència és la persona, té un predomini emocional, la no obligació, s'integra en valors i formes de vida, cobra importància no només en el present sinó en el passat i en el futur i s'experimenta en diferents nivells d'intensitat. Aquest lleure afavoreix el desenvolupament personal i social (Kleiber, 2012; Kleiber i McGuire, 2016) i és un àmbit de valor, un lleure positiu que s'integra en modes de vida i potencia valors personals, grupals, socials i comunitaris.

Habitualment el lleure és un símbol de pertinença a una categoria social, però de la mateixa manera és un símbol d'afirmació personal pel que fa als altres. És a dir, les experiències de lleure tenen a veure amb la pròpia vivència personal, però també s'integren en un context ja que tenen a veure amb l'entorn social, amb la comunitat (Gañan i Villafruela, 2015). Per tant, la importància del fenomen del lleure és innegable en la definició de la societat, les comunitats i les persones. Cal subratllar (OMS, 2015) que com més activitat té la persona, més adaptada es troba, viu amb bon ànim la vellesa i arriba a ser més longeva. I, tot i els canvis físics, socials i psicològics, el manteniment d'una sèrie de patrons en la tipologia de les activitats que es realitzen i en les relacions socials que es mantenen, afavoreix positivament la persona.

S'ha comprovat que les experiències satisfactòries ens ajuden a afirmar la nostra vida i a contrarestar la part negativa que hi pugui aparèixer. I aquí se situen moltes de les pràctiques de lleure, permetent-nos sortir de nosaltres mateixos i experimentar situacions estimades que faciliten la realització i el desenvolupament de la nostra personalitat. Per tot això, des de fa temps, psicòlegs americans destaquen els beneficis del lleure (Driver, Brown i Peterson, 1991), entesos com a millora o canvi positiu, i el conceben com a mitjà de creixement i desenvolupament personal.

El gaudi del lleure en els adults i/o la gent gran està directament relacionat amb la percepció de felicitat, l'ajustament a les circumstàncies vitals i la implicació en els processos vitals (Larson, Jarrett, Hansen, Pearse, Sullivan, Walker, Watkins i Wood, 2014). Igualment, les persones grans que gaudeixen d'experiències de lleure que revesteixen un cert grau de complexitat de manera continuada són persones amb més capacitat d'atenció des d'un punt

El gaudi del lleure en els adults i/o la gent gran està directament relacionat amb la percepció de felicitat, l'ajustament a les circumstàncies vitals i la implicació en els processos vitals

de vista intel·lectual i més implicades socialment i amb l'entorn (Ryan i Deci, 2017). Així mateix, diverses recerques permeten relacionar les pràctiques de lleure en persones grans que demanen un posicionament actiu amb més benestar psicològic i una millor percepció de l'estat de salut (Vivaldi i Barra, 2012).

Les activitats de lleure suposen un estímul exterior que ajuda a desenvolupar les àrees física, mental, emocional i relacional; potencia el descobriment de les facultats de la persona, generant més confiança en un mateix, millora els processos de socialització, preveu hàbits perjudicials per a la salut i millora la capacitat d'atenció i decisió (Castro, Briegas, Ballester i Iglesias, 2018). Hi ha autors (Castillo, Ruiz i Castillo, 2017) que centren els estudis en la millora de les capacitats cognitives i identifiquen com a beneficis derivats d'activitats de lleure el fet de tenir més resistència a la malaltia, millores en la salut, millora en les destreses socials, augment de les relacions socials, millora de l'autoestima, millora de la salut mental i millores en les interaccions amb els altres. Larson *et al.* (2014) destaquen com a conseqüències positives de la participació en activitats de lleure el desenvolupament de la iniciativa personal, el foment de la motivació intrínseca, l'adquisició d'habilitats, el respecte a la diversitat i el cultiu de la responsabilitat. Finalment, destaquem Barnett (2013), que apunta que el lleure proporciona beneficis socials com l'harmonia, la cohesió i el canvi social, també aporta beneficis personals que possibiliten la diversió, l'aprenentatge, el desenvolupament mental, la salut psicològica i el creixement personal (autoidentitat i autoafirmació).

El lleure és un motor de benestar segons Montero-López, López-Giménez, Acevedo-Cantero i Mora-Urda (2015) ja que ajuda a disminuir l'estrès pel fet que mobilitza la dimensió socioemocional, afavoreix establir noves relacions, permet sentir-se lliure i capaç de controlar la pròpia vida i disminueix l'avorriment.

Un dels reptes i escenaris que el canvi demogràfic ha posat en evidència en la societat actual és l'augment del temps lliure i el significat que té per a les persones grans. El *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (Causapié, Balbontín, Porras i Mateo, 2011) apunta que en les activitats de lleure l'important no és l'activitat, no és el que les persones realitzen, sinó el que pensen i senten mentre les duen a terme. L'activitat no és un fi en si mateixa sinó un mitjà pel qual la persona pot desenvolupar-se i satisfer els seus desitjos i necessitats.

En el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (2011) es descriuen quatre grups vinculats als diferents estils de vida que presenta la persona de seixanta-cinc anys o més. Són els següents:

1. Participatiu: assistència a classe, voluntariat, exercici físic, assistència a espectacles.
2. Lleure social: formar part o assistir a centres socials o associacions, passejar, ballar, assistir de forma quotidiana a bars i cafeteries.

3. Lleure inactiu: majoritàriament correspon al consum de mitjans de comunicació (en qualsevol dels seus formats).
4. Domèstic: activitats a la llar, com pot ser cosir, manualitats, tenir cura d'un hort, visitar familiars, fer companyia a algú, anar a l'església o fer activitats religioses.

En el cas de la gent gran, el temps lliure ja no és un element compensador del temps de treball i això pot suposar un risc o una fortuna, depenent de com la persona ho gestioni o ho afronti. Dins el temps lliure situem el temps de lleure, que és el que la persona dedica a realitzar allò que vol, allò que prefereix i allò que li permet configurar determinats hàbits, estils de vida i formes d'entendre el descans i el desenvolupament recreatiu de noves activitats (Gañán i Villafruela, 2015), a més li genera benestar i satisfacció. Els programes de lleure no només compleixen els objectius específics de la participació social i de l'enriquiment intel·lectual i cultural, sinó que, de forma col·lateral, trenquen el risc d'aïllament social i fomenten la qualitat de vida de les persones grans.

El paper essencial del lleure en l'aprenentatge a llarg termini

Ja fa gairebé cent anys que alguns autors apuntaven l'educació com quelcom inseparable de la vida mateixa, assenyalant que la vida havia d'experimentar-se de manera plena, forta i creativa (Bernasconi i Rodríguez-Ponce, 2017). La cohesió social des d'un punt de vista humanista és l'actiu fonamental de les societats avançades i designa el grau de consens dels membres d'un grup social o la percepció de pertinença a un projecte o situació comuna, i l'educació és una eina molt útil per a la creació de consciència col·lectiva i per a l'aprenentatge de la ciutadania activa en cada etapa de la vida (Kleiber, Walker i Mannell, 2011).

És evident que l'educació és, per naturalesa i en si mateixa, una activitat humanitzadora que ajuda a reforçar els vincles dialògics i interpersonals. És la millor opció de què l'ésser humà s'ha donat per conrear la seva disposició a la sociabilitat i al diàleg i per al manteniment de la individualitat amb consciència d'allò que és col·lectiu i comunitari. En totes les edats, l'educació compleix una funció important socialitzadora i ajuda a establir relacions de pertinença i d'intercanvi i això no és diferent en les persones adultes grans (Martínez, Fernández i Chamorro, 2015). L'educació d'adults, més que un dret, és la clau per al segle XXI, ja que ha de ser concebuda com la conseqüència d'una ciutadania activa i una condició per participar plenament en la societat.



Els programes de lleure no només compleixen els objectius específics de la participació social i de l'enriquiment intel·lectual i cultural, sinó que, de forma col·lateral, trenquen el risc d'aïllament social i fomenten la qualitat de vida de les persones grans

L'increment del nivell educatiu de la població i l'augment de l'esperança de vida genera noves necessitats d'aprenentatge relacionades amb el desenvolupament personal (Bernasconi i Rodríguez, 2017), fet que comporta una nova concepció de l'aprenentatge que situa la persona al centre, tot convertint-la en el protagonista principal de l'aprenentatge. Rizvi (2010) afirma que l'aprenentatge és quelcom intrínsecament humà i que mai no es deixa d'aprendre, per tant desenvolupar l'educació al llarg de la vida és una idea pertinent i assenyada. Kleiber i McGuire (2016), per la seva banda, apunten que, en les fases o etapes crítiques de trànsit que s'esdevenen a la vida de tota persona, accedir a experiències basades en l'aprenentatge al llarg de la vida ajuda a mantenir nivells òptims de salut física i mental i possibilita la percepció de més satisfacció vital.

Una educació que tingui en compte la perspectiva del cicle vital de la persona permet observar el desenvolupament de l'ésser humà en la globalitat de la seva existència. L'educació al llarg de la vida pretén desenvolupar una visió de l'educació a través de la qual tots som suposadament capaços de participar més plenament i més activament en aquest món globalitzat i connectat. Aquest nou enfocament possibilita un nou model d'educació que s'estén al llarg de tota la vida de la persona, on el lleure (Veal, 2016) i tots els seus àmbits, cultura, esport, turisme i recreació, són elements sobre els quals es pot treballar com a motivadors de dinàmiques de participació i identificació social.

El concepte aprenentatge al llarg de la vida es va introduint en totes les capes socials. Mitjançant l'educació es pot aconseguir que els adults mantinguin el coneixement real de les seves possibilitats, que realitzin projectes i que es reintegrin en una societat de la qual han estat, en algunes ocasions, separats per raons cronològiques. Tal com s'assenyala en el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (2011), l'aprenentatge al llarg de la vida és un poderós recurs per aconseguir tant el desenvolupament personal com una millor convivència social. I també és un recurs important per a l'empoderament de la gent gran, entenent l'empoderament com el procés pel qual les persones, organitzacions i comunitats guanyen control, gestió, decisió i poder sobre les seves vides.

El repte de l'aprenentatge al llarg de la vida es fonamenta en crear contextos (González i Rosende, 2018) on el procés educatiu tingui lloc en totes les etapes de la vida de les persones i no només en la inicial ni en els nivells obligatoris. L'aprenentatge al llarg de la vida pot considerar-se la clau des de la qual focalitzar tota l'educació. S'acosta al concepte de societat educadora en què tot pot ser una ocasió propícia per a desenvolupar la nostra capacitat d'aprenentatge (Veal, 2016). El significat actual podria situar-se a aprofitar i utilitzar durant tota la vida cada oportunitat que es presenta d'actualitzar, d'aprofundir i d'enriquir-se; en definitiva, de desenvolupar-se (Rivera, 2017)

L'aprenentatge al llarg de la vida pot considerar-se la clau des de la qual focalitzar tota l'educació

i d'adaptar-se a un món que canvia permanentment. Fins i tot podríem afirmar que es tracta d'un concepte més humanista que no pas acadèmic (Lázaro i Doistua, 2016), on preval l'elecció i la determinació del propi projecte vital, el desenvolupament personal i, en definitiva, la construcció d'un mateix.

Segons el pla estratègic d'aprenentatge al llarg de la vida el 2013, el 10,9% de les persones grans estaven immerses en una acció de formació permanent (MECD, 2014). Els programes confeccionats per a aquests alumnes no estan orientats a aconseguir-ne l'excel·lència i la competència professional, sinó que els objectius se centren més aviat a conrear la ment, propiciar la reflexió sobre la cultura, la societat i els valors o simplement percebre una experiència de gaudi i satisfacció (Roberts, 2013).

L'augment de l'esperança de vida ens presenta persones grans que viuran jubilats més de quinze anys de la seva vida. Per això la societat hauria d'atendre els desitjos i les necessitats d'aprenentatge de la ciutadania jubilada i preparar-la per a l'envelliment actiu. Per això cal seguir impulsant una oferta global d'aprenentatge per a les persones grans que vulguin conrear i ampliar els seus coneixements (Moreno, 2011). D'aquí que sigui important adoptar mesures que fomentin el lleure actiu i satisfereixi el desig de coneixements culturals de les persones, així com promoure espais i àmbits intergeneracionals per a l'aprofitament compartit del capital personal i social acumulat.

La necessitat que la gent gran experimenti una valoració positiva i incondicional de si mateixa requereix desenvolupar un procés d'educació que ajudi a potenciar l'autodesenvolupament, l'autovaloració i l'autoconeixement i afavoreixi els àmbits cognoscitius i afectius, per tal d'aconseguir un procés saludable que propiciï el benestar i l'autoestima de la gent gran (Rizvi, 2010).

En aquest context podem afirmar que una de les principals iniciatives en el procés de modernització d'Europa al segle XXI és l'impuls de l'aprenentatge al llarg de la vida. Actualment, l'increment del nivell educatiu de la població i l'augment de l'esperança de vida generen noves necessitats d'aprenentatge relacionades amb el desenvolupament personal, la qual cosa situa la persona al centre de l'aprenentatge (González i Froment, 2018). L'aprenentatge al llarg de tota la vida afavoreix la consecució de la ciutadania activa, mitjançant l'augment de coneixement, reforçant l'esperit crític i contribuint a una millor comprensió de la societat, dels drets i deures de les persones i de la ciutadania (González i Rosende, 2018) i del funcionament del sistema institucional, polític i econòmic local, regional, estatal i europeu.

Igualment, es produeixen canvis transcendents (Del Barrio, *et al.*, 2018), com ara la manera d'entendre el propi cicle vital sobre el qual gira l'organització social i econòmica quan es difuminen les fronteres, de vegades rígides, entre les diferents fases vitals (Guerra, Hernández i Pedraza, 2018); canvia l'assumpció de responsabilitats cap al disseny dels propis itineraris d'aprenentatge enfront dels currículums obligatoris de l'ensenyament reglat; can-



Actualment, l'increment del nivell educatiu de la població i l'augment de l'esperança de vida generen noves necessitats d'aprenentatge relacionades amb el desenvolupament personal, la qual cosa situa la persona al centre de l'aprenentatge

El lleure casual es pot entendre com una activitat immediata i intrínsecament gratificant, de sensacions plaents relativament efímeres i que requereix poca o cap formació específica per a gaudir-ne

via la forma d'entendre l'estudi davant de l'aprenentatge com una cosa lúdica i participativa; i, fins i tot, canvia l'organització del temps de lleure i de treball. Possiblement, el millor instrument per orientar la transformació i la millora de les persones, els col·lectius i les societats és l'educació (Jornet, 2012).

Tal com promou la UNESCO (2012), es constata la necessitat d'adquirir tota classe d'habilitats, interessos i coneixements des del bressol a la tomba (sentit horitzontal); tot això, en tots els tipus d'aprenentatge, des del formal al no formal i l'informal, que poden manifestar-se en tots els contextos en què conviuen i interactuen les persones com són família, comunitat, treball, estudi i lleure (sentit vertical), i suposa valors humanístics i democràtics com l'emancipació i la inclusió (sentit profund). En definitiva, s'ha de promoure el desenvolupament del coneixement i les competències que permeten a la ciutadania participar d'una forma activa en la societat (Roberts, 2013).

Com s'ha assenyalat, el segle en què vivim presenta el lleure entès com una de les experiències més desitjades i representatives de la nostra època (Lázaro, Aguilar i Madariaga, 2014). Ara bé, gaudir de tota aquesta oferta requereix ensenyament, pràctica i adquisició de coneixements, i tot això es pot aconseguir a través d'una realització equilibrada i dinàmica del que Stebbins ha anomenat lleure seriós i lleure casual. El lleure casual es pot entendre com una activitat immediata i intrínsecament gratificant, de sensacions plaents relativament efímeres i que requereix poca o cap formació específica per a gaudir-ne (Stebbins, 2008). En termes col·loquials es podria dir que el lleure casual seria alguna cosa així com fer allò que sorgeix de forma espontània i natural, que no requereix gaire esforç i que ens genera un plaer immediat. D'altra banda, el lleure seriós es pot entendre com la recerca sistemàtica d'una activitat *amateur*, de voluntariat o un *hobby*, la naturalesa de la qual ompli el participant, per al qual ha de ser prou substancial i interessant com per trobar-hi una carrera centrada a adquirir i expressar la combinació d'habilitats, coneixements i experiència específiques de l'activitat (Pascucci, 2012). És aquí on l'aprenentatge al llarg de la vida juga un paper fonamental.

Conclusions

Aquest article tenia com a objectiu parlar del lleure com a element constituent de l'aprenentatge al llarg de la vida (ALV) i dels beneficis que té sobre les persones grans. I per això hem anat esgranant les xifres que verifiquen l'envelliment de la població, el lleure entès com a àmbit de desenvolupament humà i parcel·la de la vida que cada vegada és considerada més rellevant per la ciutadania i la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Hem de tenir present els canvis demogràfics que estem experimentant i els que vindran (García i Angulo, 2016), atès que el fet de no estar preparats per donar resposta a les necessitats i inquietuds de la gent gran pot comportar un

seguit de conseqüències negatives per a la societat. L'augment de l'esperança de vida ens situa en un escenari que no hem vist mai fins ara. Les xifres actuals de segments de població més grans de seixanta-cinc, setanta-cinc i vuitanta-cinc anys o fins i tot que han passat la frontera dels cent anys són més altes que mai i en les pròximes dècades continuaran augmentant.

Un lleure adaptat al segle XXI és un lleure que defensa i promou els valors de convivència i ciutadania i facilita el desenvolupament personal, social i comunitari (Pascucci, 2012) de tota la població, incloent-hi l'atenció a les necessitats de les persones grans i promovent espais de trobada, aprenentatge i participació.

El desenvolupament i l'auge del lleure personal i social com a element de la qualitat de vida (Lázaro i Doistua, 2016) ha influït en el fet que les possibilitats d'accés a l'educació de la gent gran, les noves concepcions que en tenim o els canvis en les polítiques de jubilació, entre d'altres, hagin modificat substancialment els processos d'atenció i les demandes educatives de la població més gran.

L'element més rellevant i interessant de l'exercici del lleure i de l'aprenentatge al llarg de la vida és la percepció de llibertat i la motivació intrínseca pel propi plaer de fer-les, aspectes que redunden en la persona en un sentiment de benestar general (González i Froment, 2018) que es reflecteix en una percepció subjectiva de millor qualitat de vida i una situació objectiva de més satisfacció i benestar.

En definitiva, la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida com a activitat de lleure per a la gent gran millora l'enriquiment cultural i la integració social de cada persona, tot convertint el lleure en un espai de formació integral (Govern Basc, 2015), que aconsegueix pal·liar o minimitzar xacres de l'edat, fomenta l'alegria i l'activitat dinàmica, lluita contra el sedentarisme i l'apatia i contra la soledat i la tristesa; tot plegat, augmentant l'autoestima i tenint present que el veritable protagonista de la seva vida és la pròpia persona.

Yolanda Lázaro Fernández
 Coordinadora del grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
 PDI de la Facultat de Psicologia i Educació
 Universitat de Deusto
 yolanda.lazaro@deusto.es

Aurora Madariaga Ortuzar
 Directora de la Càtedra Lleure i Discapacitat
 Investigadora principal de l'equip oficial Ocio y Desarrollo Humano (tipo A)
 Instituto de Estudios de Ocio
 Facultat de Ciències Socials i Humanes
 Universitat de Deusto
 aurora.madariaga@deusto.es



Bibliografia

- Abellán, A.; Ayala, A.; Pérez, J.; Puyol, R.** (2018). Un perfil de las personas mayores en España, 2018 Indicadores estadísticos básicos. *Informes Envejecimiento en Red*, núm. 17.
- Barnett, L. A.** (2013). What people want from their leisure. *Journal of Leisure Research*, 45 (2), 150-191.
- Bernasconi, A.; Rodríguez-Ponce, E.** (2017). ¿La educación en la era del conocimiento: ¿desarrollo de capital humano o formación de personas? *Inter-ciencia*, 42(10), 630-630.
- Bru, C.** (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Palabras Mayores*, 5. Recuperat de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/palabramayores/article/>.
- Castillo, M. A.; Ruiz, J. C. R., Castillo, M. I. A.** (2017). Mejora de las capacidades cognitivas en personas mayores. *Salud y cuidados durante el desarrollo*, 145.
- Castro, F. V.; Briegas, J. J. M.; Ballester, S. G.; Iglesias, A. I. S.** (2018). La realidad de la memoria en mayores saludables y envejeciendo. Memoria, envejecimiento y longevidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 43-54.
- Causapié, P.; Balbontín, A.; Porrás, M.; Mateo, A.** (dirs.). (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: IMSERSO.
- Cuenca, M.** (2014). *Ocio valioso*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 52. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Jaeger, C.** (2011). Fisiología del envejecimiento. *EMC-Kinesiterapia-Medicina Física*, 32(3), 1-8.
- Del Barrio Truchado, F.; Marsillas Rascado, S.; Sancho Castiello, M.** (2018). Del envejecimiento activo a la ciudadanía activa: el papel de la amigabilidad. *Aula Abierta*, 47(1), 37-44.
- Driver, B. L.; Brown, P. J.; Peterson, G. L.** (eds.). (1991). *Benefits of leisure*. State College, Pennsylvania: Venture.
- Gañán, A.; Villafruela, I.** (2015). El ocio, tiempo libre y calidad de vida para un envejecimiento activo, el caso de la Universidad de Burgos. *European Journal of Investigation in Health*, 5(1), 75-87.
- García, F. G.; Angulo, J.** (2016). Análisis de rasgos de personalidad positiva y bienestar psicológico en personas mayores practicantes de ejercicio físico vs no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 113-122.
- Govern Basque/Eusko Jaurlaritza** (ed.). (2015). *Estrategia vasca de envejecimiento activo 2015-2020*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/Servei Central de Publicacions del Govern Basque.
- González, A. J. G.; Froment, F.** (2018). Beneficios de la actividad física sobre la autoestima y la calidad de vida de personas mayores. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 3-9.

González, L.; Rosende, I. (2018). Ocupaciones de ocio, calidad de vida y envejecimiento activo: Un análisis desde las percepciones de ciudadanos mayores autónomos. *Revista Electrónica De Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 15, (27), 10-18.

Guerra, L. F. B.; Hernández, J. L. A.; Pedraza, E. R. (2018). Perspectivas para el estudio del bienestar: Observatorio de Calidad de Vida y Salud Social. *UVserva*, (6), 1-3.

Institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemania: UNESCO.

James, B. D.; Wilson, R. S.; Barnes, L.L.; Bennett, D. A. (2011). Late-life social activity and cognitive decline in old age. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(06), 998-1005.

Jiménez, M. G.; Izal, M.; Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma psicológica*, 23(1), 51-59.

Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.

Kleiber, D. A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 341-349.

Kleiber, D. A.; McGuire, F. A. (2016). *Leisure and human development*. Illinois: Sagamore-Venture Publishing.

Larson R.; Jarrett, R.; Hansen, D.; Pearce, N.; Sullivan, P.; Walker, K.; Watkins, N.; Wood, D. (2014). Organized youth activities as contexts of positive development. En Linley, P.A., y Joseph, S. (eds.). *Positive psychology in practice* (p. 540-560). Nova York: John Wiley y Sons.

Lázaro, Y.; Aguilar, E.; Madariaga, A. (2014). Beneficios del Ocio. Una realidad en las experiencias de ocio formativas. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, Monográfico especial: Congrés Basc de Sociologia, núm. 57-58, 2361-2368.

Lázaro, Y.; Doistua, J. (2016). El profesorado como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 86 (30,2), 89-102.

Llorente-Barroso, C.; Vinaras-Abad, M.; Sánchez Valle, M. (2015). Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Comunicar* 45(xxiii), 29-36. doi <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-03>.

Martínez, A. R. O.; Fernández, E. R.; Chamorro, A. (2015). Una intervención para aumentar el bienestar de los mayores. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 23-33.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2014). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias->



- Montero-López, M. P.; López-Giménez, M. C.; Acevedo-Cantero, P.; Mora-Urda, A. I.** (2015). Envejecimiento saludable: Perspectiva de género y de ciclo vital. *European Journal of Investigation in Health*, 5(1), 55-63.
- Moreno, P. A.** (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de Vida*. Tesis doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf.
- Organització Mundial de la Salut (OMS).** (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Recuperat de <http://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Pascucci, M.** (2012). El ocio como fuente de bienestar y su contribución a una mejor calidad de vida. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 5(1), 39-53.
- Prieto, D.; Herranz, D.; Rodríguez, P.** (2015). *Envejecer sin ser mayor*. Madrid: Fundación Pilares para la Autonomía Personal.
- Rivera, E. M.** (2017). Informe sobre Desarrollo Humano 2016: Desarrollo Humano para Todos: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, New York, E-DHC, *Quaderns Electrònics sobre Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 7, 77-81.
- Rizvi, F.** (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Roberts, K.** (2013). Leisure and the life course. En Blackshaw, T. (ed.). *Routledge Handbook of Leisure Studies* (p. 257-265). Abingdon: Routledge.
- Rodríguez-Pardo del Castillo, J. M.; López Farré, A.** (2017). *Longevidad Envejecimiento en el Tercer Milenio. Nuevas perspectivas*. Madrid: Fundación Mappfre.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L.** (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Santiago, J.** (2016). Factores que contribuyen al envejecimiento saludable. *Ciencia y Futuro*, 6(2), 121-136. Recuperat de <file:///C:/Users/askao/Downloads/1283-2899-2-PB.pdf>.
- Varela L. F.** (2016). Salud y calidad de vida en el adulto mayor. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*. 33(2), 199-201. doi: 10.17843/rpmpesp.2016.332.2196.
- Veal, A. J.** (2016). The Serious Leisure Perspective and the Experience of Leisure. *Leisure Sciences*, 39(3), 205-223.
- Vivaldi, F.; Barra, E.** (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29. Recuperat de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>.

1 National Institute of Aging (www. <https://www.nia.nih.gov/>)

Jara Mateo
Israel Alonso
Aitor Garagarza

Joves en situació de vulnerabilitat i lleure. Una oportunitat per a l'acció socioeducativa

Recepció: 30/09/19 Acceptació: 11/11/19

Resum

En aquest treball es mostra la importància d'educar en el lleure i el temps lliure als joves en situació de vulnerabilitat, per tal de millorar-ne la realitat i impulsar-ne el desenvolupament personal. Es compon d'una fonamentació teòrica i una recerca qualitativa a través d'entrevistes i un grup de discussió amb professionals i agents del País Basc que participen en aquest àmbit. Entre els resultats obtinguts, se'n destaquen els beneficis que suposa entendre el lleure com un espai educatiu i d'actuació amb els joves en situació de vulnerabilitat, que els doni l'oportunitat de participar i desenvolupar un lleure positiu. També s'hi indiquen algunes claus metodològiques de recerca que permetin actuacions reeixides en aquest àmbit com són fomentar la participació activa dels joves tant en les activitats com en el funcionament del recurs, desenvolupar un espai en el qual es creïn relacions significatives basades en la confiança i el respecte, escoltar i atendre les necessitats i demandes dels joves, adaptar-se a les noves realitats i dissenyar activitats inclusives.

Paraules clau

Educació del lleure, participació, joves en situació de vulnerabilitat, desenvolupament personal i social, temps lliure educatiu.

Jóvenes en situación de vulnerabilidad y ocio. Una oportunidad para la acción socioeducativa

Leisure and young people in situations of vulnerability. An opportunity for socio-educational action

En este trabajo se muestra la importancia de educar en el ocio y tiempo libre a los jóvenes en situación de vulnerabilidad, con el fin de mejorar su realidad e impulsar su desarrollo personal. Se compone de una fundamentación teórica y una investigación cualitativa a través de entrevistas y un grupo de discusión con profesionales y agentes del País Vasco que participan en este ámbito. Entre los resultados obtenidos, se destacan los beneficios que supone entender el ocio como un espacio educativo y de actuación con los jóvenes en situación de vulnerabilidad, que les dé la oportunidad de participar y desarrollar un ocio positivo. También se indican algunas claves metodológicas de intervención que permitan actuaciones exitosas en este ámbito como son fomentar la participación activa de los jóvenes tanto en las actividades como en el funcionamiento del recurso, desarrollar un espacio en el que se creen relaciones significativas basadas en la confianza y el respeto, escuchar y atender las necesidades y demandas de los jóvenes, adaptarse a las nuevas realidades y diseñar actividades inclusivas.

This paper highlights the importance of educating young people in vulnerable situations in leisure and free time with the aim of improving their realities and encouraging their personal development. The study is based on theoretical foundations and qualitative research conducted through interviews and a discussion group with workers and stakeholders engaged in this field in the Basque Country. The results show the benefits of understanding leisure as a space for education and action with young people in vulnerable situations, giving them the opportunity to participate and develop positive leisure activities. The study also indicates various methodological keys for research that enable successful actions to be implemented in the field. These include: encouraging the active participation of young people both in activities and in managing facilities; creating spaces where meaningful relationships based on trust can be established; listening and responding to the needs and demands of young people; adapting to new realities; and designing inclusive activities.

Palabras clave

Educación del ocio, participación, jóvenes en situación de vulnerabilidad, desarrollo personal y social, tiempo libre educativo.

Keywords

Leisure education, participation, young people in vulnerable situations, personal and social development, educational leisure.

Com citar aquest article:

Mateo Vázquez, J.; Alonso Sáez, I.; Garagarza Cambra, A. (2019). Joves en situació de vulnerabilitat i lleure. Una oportunitat per a l'acció socioeducativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 79-95.



▲ Lleure i acció socioeducativa amb joves en situació de vulnerabilitat

La importància del lleure en la societat actual i en la joventut

El concepte de lleure i temps lliure ha anat variant al llarg de la història (Ribón, 2012). Una definició de referència del lleure en la societat actual és la que va escriure fa quatre dècades el sociòleg Frances Dumazedier (1964):

Conjunt d'ocupacions a les quals l'individu pot dedicar-se voluntàriament sia per descansar, per divertir-se o per desenvolupar la seva informació o formació desinteressada, la seva voluntària participació social o la seva lliure capacitat creadora quan s'ha lliurat de les seves ocupacions professionals, familiars o socials (p. 30-31).

Aquest mateix autor (1964) indica que perquè el lleure es pugui considerar positiu, ha de ser un espai que compleixi les funcions de desenvolupament, diversió i descans.

Alguns autors subratllen que el lleure no només s'ha d'entendre com un dret humà bàsic, com l'educació, el treball i la salut (Gorbeña, González i Lázaro, 1997,) sinó també com una experiència personal i social intencional, de naturalesa autotèlica, entès com a àmbit de desenvolupament i dret humà" (Cuenca, 2011).

Monteagudo (2008) confirma que dur a terme aquest lleure positiu comporta una sèrie de beneficis, tant físics com psicològics, per a les persones, en aquest cas els joves. Així mateix, facilita un adequat desenvolupament en la ciutadania i millora la percepció que la persona té d'ella mateixa.

No obstant això, la manera d'entendre el lleure positiu i els beneficis que genera es pot veure alterada a causa del sistema econòmic imperant actual, atès que ens trobem davant d'un sistema capitalista que incita a una incessant acumulació de capital i consum de béns i serveis (Bolstanki i Chiapello, 2002), la qual cosa provoca que paral·lelament a l'aparició del temps lliure, la societat de consum ha organitzat una indústria del temps lliure potent" (Cuenca, 1983).

En aquest sentit, aquest espai de lleure i temps lliure corre el perill de no ser entès com el "temps que possibilita l'exercici de la voluntat i la llibertat, un temps que permet donar pas a la nostra expressió personal, fer el que ens agrada, allò que trobem que té sentit" (Cuenca, 1983, p. 7), ja que vivim en societats en què s'atorga un clar protagonisme al benestar i a la qualitat de

vida com a valors finals (Monteagudo, 2008) però en les quals es mesura la riquesa i la qualitat de vida en termes d'acumulació de diners i béns (Estermann, 2012). És a dir, ens trobem davant d'una societat que sovint prioritza un lleure relacionat amb el consum, davant d'un lleure basat en la recerca del desenvolupament humà. I que, per tant, de vegades exclou poblacions com els joves en vulnerabilitat, als quals ens referim posteriorment, pel fet de no tenir recursos per accedir a aquest nivell de consum.

Segons Rivero i Fierro (2005), l'adolescència és "un període de la vida amb intensos canvis físics, psíquics i socials, que converteixen el nen en adult i el capaciten per a la funció reproductora" (p. 20), i en el qual busquen "experimentar sensacions d'autonomia i llibertat en el lleure, com a compensació de la seva dependència social i familiar" (Àguila, 2005, p. 88).

Així mateix, tal com indiquen Hidalgo i Ceñal (2014), els joves durant aquest procés busquen complir diferents objectius psicosocials com ara adquirir la independència dels pares, prendre consciència de la seva imatge corporal i acceptar-la, establir relacions amb els amics (parelles) i establir la identitat sexual, vocacional, moral i del jo. El lleure juga un paper important en aquest període vital ja que, tal com indica Rodríguez, (2010, citat a Madariaga i Romero, 2016), els processos de socialització i les relacions interpersonals adquireixen molta importància, i el lleure es converteix en el mitjà i l'espai principal per desenvolupar-los. Tanmateix, és en el lleure que es desenvolupa durant el cap de setmana on els joves aconsegueixen "experimentar la sensació de llibertat que se li nega la resta del temps, i es poden expressar i poden actuar a la seva manera tot desenvolupant la seva identitat personal i grupal" (Suárez, Tomás i Tomás, 2003, p. 21). Àguila (2005) refereix també que és en l'àmbit del lleure on més exposats estan els joves a desenvolupar conductes de risc perquè, tal com indiquen Suárez i col·laboradors (2003), aquest espai pot ser utilitzat de manera negativa duent a terme accions que no afavoreixen el seu benestar i desenvolupament personal, com ara l'abús de drogues legals o il·legals, mantenir relacions sexuals no segures, l'ús excessiu de les tecnologies, etc.

Lleure i acció socioeducativa amb joves en situació de vulnerabilitat

Tal com afirma Feito (2007), trobar-se en una situació de vulnerabilitat suposa patir "un clima o unes condicions desfavorables que exposen les persones a més riscos, a situacions de manca de poder o control, a la impossibilitat de canviar les seves circumstàncies i, per tant, a la desprotecció" (p. 11). En aquest sentit, Santos, Olmos i Pérez (2015) aclareixen:

La persona, per si mateixa, no és vulnerable, sinó que es troba en situació de vulnerabilitat quan, sia per la raó que sia, presenta dificultats o incapacitat per donar resposta a les exigències i/o les demandes que els contextos socials li exigeixen (p. 214).



És en el lleure que es desenvolupa durant el cap de setmana on els joves aconsegueixen "experimentar la sensació de llibertat que se li nega la resta del temps, i es poden expressar i poden actuar a la seva manera tot desenvolupant la seva identitat personal i grupal

Així mateix, s'entén que una família, i per tant un jove, es troba en situació de vulnerabilitat en el moment que les famílies no aconseguen promoure la salut familiar ni assegurar el desenvolupament adequat dels seus membres, especialment el dels infants i adolescents que creixen en el seu si (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence i Jiménez, 2009), fet que perjudica la integritat física i psicològica del menor i en deteriora el desenvolupament personal i social.

Diferents autors (Izquierdo, 2011; Jurado, Olmos i Moreno, 2009; Santos, Olmos i Pérez, 2015) refereixen que els joves en situació de vulnerabilitat presenten característiques comunes entre les quals hi ha fracàs acadèmic, percepció negativa i baixa autoestima sobre ells mateixos, desequilibri emocional, absència de costums i hàbits saludables, expectatives irrealistes o negatives, falta de suport i por del fracàs davant les demandes de nous entorns i desconfiança davant dels recursos socials, entre d'altres.

Des d'un enfocament inclusiu (Ainscow, 2004; Morata i Alonso, 2019) és essencial remarcar que, més que no pas les característiques d'aquests joves en situació de vulnerabilitat, el més important són les raons per les quals els diferents sistemes que hi intervenen no són capaços de fer-ne possible la inclusió. Cal posar el focus en les barreres que aquests joves troben per a la inclusió, fet que els manté en situació de vulnerabilitat, i no tant en les seves característiques. Entre els diferents sistemes que comentàvem que entren en joc a l'hora de no permetre superar aquestes situacions de vulnerabilitat, hi ha el lleure i els recursos socioeducatius i socioculturals.

En aquest sentit Bravo, López i Oliveires (2018) defensen "la importància del lleure en la vida de les persones ja que ha passat de ser quelcom complementari i exclusiu d'uns quants a ser una característica essencial per a la realització personal de totes les persones" (p. 82) i que "els resultats revelen que els joves vulnerables concedeixen una elevada importància a l'activitat de lleure" (p. 83). Per això, com planteja Cuenca (2011) i diferents recerques (Fernández-García, Poza-Vilches i Fiorucci, 2014; Darling, 2005; Haudenhuyse, Theeboom i Nols, 2013), podem comprendre el lleure com un àmbit de pensament, acció i intervenció per aconseguir millorar la situació d'aquest col·lectiu. Això no obstant, tal com Morata i Garreta (2012) indiquen, hem d'assegurar que les activitats de lleure poden suposar tant l'oportunitat de ser un espai per a la integració social com, també, contribuir a generar noves formes d'exclusió.

Per tal de comprendre el lleure tal com s'ha esmentat anteriorment, és a dir, com un àmbit de pensament, acció i intervenció (Cuenca, 2011), és indispensable subratllar la importància de l'educació del lleure en els joves en situació de vulnerabilitat, entenent-la com "un procés relacionat amb l'aprenentatge d'habilitats i coneixements, però també unit al desenvolupament d'actituds i conductes que impliquen un món de valors i una capacitat d'elecció" (Ayuso, 2002, p. 26), a través del qual es busca tenir experiències de lleure de qualitat (Cuenca, 2011).

L'educació del lleure adquireix un paper fonamental com a mitjà per aconseguir estimular aspiracions, interessos i capacitats per a una vida com més plena i autònoma millor (Arostegui, 2014,). Així mateix, tal com indiquen Morata i Garreta (2012), les entitats de lleure poden ser espais de proximitat de vincle i de personalització per als infants, famílies i joves, també en situació de vulnerabilitat, sempre que es compleixin els factors següents (Morata i Garreta, 2012, p. 17):

- Que el clima de relacions interpersonals i grupals sigui afectiu i càlid.
- Que es visqui el sentiment de pertinença a una col·lectivitat.
- Que es doni un clima moral just i democràtic a les entitats.
- La participació s'aprèn a través de l'acció i això implica gaudir d'experiències lúdiques i gratificants en les activitats, en la quotidianitat i en les relacions entre iguals i de grup.



Metodologia

A través d'aquest treball ens apropem al lleure i temps lliure dels joves que es troben en situació de vulnerabilitat, així com al paper que hi té l'educació social, amb la pretensió d'aconseguir els objectius següents:

- Detectar les necessitats que hi ha en el lleure i temps lliure dels joves en situació de vulnerabilitat.
- Analitzar la importància que té el lleure i temps lliure dels joves en situació de vulnerabilitat en el seu procés d'inclusió social.
- Identificar bones pràctiques en aquest àmbit i les seves característiques per poder traslladar-les a altres contextos.

Per a assolir aquests objectius, s'ha realitzat una aproximació a la realitat a través d'una metodologia qualitativa, la qual es caracteritza per entendre "la realitat de manera holística. És a dir, observant el context en la seva forma més natural i atenent-ne els diferents angles i perspectives" (Bisquera, 2012, p. 277).

Els instruments de recollida d'informació han estat les entrevistes en profunditat realitzades (EVP) i un grup de discussió (GD). Hi han participat sis professionals relacionats amb aquest àmbit i un grup de discussió format per quatre persones relacionades amb joves i temps lliure.

Les persones informants s'han seleccionat de manera premeditada, tenint en compte diferents criteris que permetin arribar als diferents agents i perfils en aquest àmbit. També s'ha tingut en compte una mostra amb persones entrevistades de diferent sexe i amb menys i més trajectòria:

Les persones informants s'han seleccionat de manera premeditada, tenint en compte diferents criteris que permetin arribar als diferents agents i perfils en aquest àmbit

- Ser partícip d'un projecte socioeducatiu de lleure i temps lliure amb joves o haver-ne estat.
- Tenir relació amb projectes socioeducatius relacionats amb joves en situació de vulnerabilitat.
- Ser o haver estat usuari d'un recurs socioeducatiu relacionat amb joves.

La mostra de les persones entrevistades, totes elles del País Basc, és la següent:

- Una educadora social que treballa com a coordinadora en projectes d'animació sociocultural amb adolescència (EC1).
- Un educador social que treballa com a coordinador en projectes d'animació sociocultural amb adolescència (EC2).
- Una educadora social que treballa en una entitat socioeducativa acompanyant joves en situació de vulnerabilitat (E1).
- Un educador social que treballa en un centre d'acollida (E2).
- Una educadora social que treballa en una entitat socioeducativa acompanyant joves en situació de vulnerabilitat (E3).
- Dues monitores i un monitor d'un grup de temps lliure amb joves (M1, M2, M3).
- Un alumne del grau d'Educació Social, exusuari d'una llar tutelada (P1).

Un cop fetes les entrevistes i el grup de discussió, s'han transcrit els àudios i s'ha construït un sistema categorial emergent per analitzar les dades. El sistema categorial resultant queda reflectit en el quadre següent.

	Categoria	Subcategoria
Lleure i temps lliure amb joves en situació de vulnerabilitat	Necessitats (N)	Específiques (E)
		Comunes (C)
	Intervencions socioeducatives (IS)	Sentit (S)
		Metodologia d'intervenció (ME)
		Oportunitats (O)
		Dificultats (DI)
	Bones pràctiques (BP)	Bones pràctiques específiques (ES)
	Paper de l'educador social (PE)	Formació (F)
		Experiència (E)
		Rol (R)

Després de realitzar aquest sistema categorial s'ha dissenyat un sistema de codis que distingeix a) l'ocupació o professió de la persona entrevistada (vegeu-ne els codis a l'apartat de la mostra) i el gènere (H si és home i D si és dona) b) l'instrument emprat per a la recollida d'informació (entrevista - EN o grup de discussió - GD) i c) les respostes segons la categoria (vegeu-ne els codis a la taula anterior).

Resultats

Lleure i joves en situació de vulnerabilitat

L'adolescència és una etapa de recerca i construcció d'identitat pròpia, en la qual els joves comencen a descobrir qui són i com volen ser. Així mateix, busquen estimulació, diversió i desafiament en els diferents àmbits de la seva vida, de manera que sorgeix una sèrie de necessitats que han de ser cobertes per a tenir un bon desenvolupament personal i social. És en l'etapa de l'adolescència quan més valor atorguem a les experiències socials, i el lleure i el temps lliure són els principals mitjans per a desenvolupar-les. Per això, educar en el lleure esdevé una necessitat i un pilar en el seu desenvolupament.

És un període d'autoconeixement i construcció d'identitat, en el qual els joves comencen a crear relacions significatives amb els seus iguals, amb la finalitat d'aconseguir "formar part d'alguna cosa, formar part d'un grup (EC1, D, EN, NC)" i experimentar un sentiment de pertinença. Tenint en compte això, és important "crear espais de relació i crear un lleure de caràcter social (EC1, D, EN, NC)", en els quals es creïn "relacions sanes i d'horitzontalitat (EC2, H, EN, NC)".

Els joves en situació de vulnerabilitat tenen les necessitats esmentades anteriorment, però "amb més coses afegides (EC1, D, EN, NE)", es pot dir que com comenten algunes vegades, tot i la seva curta edat, ja "tenen una motxilla carregada (EC1, D, EN, NE)". El desenvolupament personal i social d'aquests joves es veu perjudicat pel context que els envolta. Són menors que han experimentat situacions negatives, sia des de l'entorn familiar o des de l'escolar, fet que comporta que tinguin una baixa autoestima i que no es vegin com a persones capaces. Tal com confirma una de les educadores,

sovint ens trobem amb joves que no són amos del seu propi desenvolupament, que no es veuen capaços de fer gaires coses, que no creuen que tinguin talent per fer altres coses o potencialitats [...]. Canviar aquesta creença és molt difícil, quan algú et fica al cap coses negatives de tu mateixa és molt difícil (EC1, D, EN, NE).

Això influeix en la vivència del lleure. A més, molts dels joves que experimenten aquesta situació mostren mancances afectives i manca d'autocontrol, la qual cosa suposa el desenvolupament de personalitats difícils, que dificulten la integració en el grup d'iguals.

En relació amb el lleure, són joves que normalment "no compten amb un entorn familiar o xarxa social de suport que pugui facilitar experiències de lleure saludable o alternatives en el temps lliure (E3, D, EN, NE)", tant pel



El desenvolupament personal i social d'aquests joves es veu perjudicat pel context que els envolta. Són menors que han experimentat situacions negatives, sia des de l'entorn familiar o des de l'escolar, fet que comporta que tinguin una baixa autoestima i que no es vegin com a persones capaces

fet de no tenir els recursos i les habilitats necessàries per poder oferir aquestes alternatives i experiències o pel fet de donar prioritat a altres aspectes relacionats amb les necessitats bàsiques. Aquesta realitat suposa que els joves en situació de vulnerabilitat poden dedicar bona part del seu temps de lleure a realitzar “activitats menys saludables, per exemple, relacionades amb el consum de drogues (E1, H, EN, NE)”.

Al seu torn, alguns dels professionals afirmen que la mateixa situació familiar i econòmica d'aquests menors sovint genera que augmenti l'exclusió del jove; “no tenen accessibilitat i espais on es relacionin amb més gent sense estar getificats o estigmatitzats (EC1, D, EN, NE)”, també s'hi afegeix que “una dificultat pot ser l'econòmica, en una societat de consum, el lleure forma part d'aquest consumisme a què alguns joves no poden accedir (E1, D, EN, NE)”.

Intervenció socioeducativa en el lleure i temps lliure de joves en situació de vulnerabilitat

Lleure. “L'excusa que necessitàvem per aconseguir una vinculació educativa”

Tots els professionals entrevistats expressen la importància d'abordar les necessitats dels joves esmentats anteriorment des d'accions socioeducatives, més concretament, des del lleure i el temps lliure de tots ells.

Diversos educadors fan referència al lleure com “una manera efectiva de connexió (E2, D, EN, IS, S)” o com “l'excusa que necessitàvem (EC, D, EN, IS, S)” per arribar als joves i treballar-hi diferents qüestions. Tenint en compte que es treballa “des dels gustos i la motivació (E2, D, EN, IS, S)” dels mateixos joves, la motivació, predisposició i participació que presenten necessàriament és més elevada.

Així mateix, tal com una de les monitores indica, és en el lleure “on més connectes amb els joves, els coneixes i pots treballar-hi altres aspectes que potser no treballes tant a l'escola, llavors aquí és quan veus les necessitats més importants dels xavals (M3, D, GD, IS, S)”. El lleure és, per tant, un mitjà d'observació i detecció de necessitats i un àmbit d'actuació per a treballar educativament i en valors.

Al seu torn, l'ús negatiu que, de vegades, els joves en situació de vulnerabilitat donen al seu lleure i temps lliure és una altra de les raons per treballar en aquest àmbit, per tal d'oferir-los diferents espais i formes positives d'ocupar el seu temps lliure, és a dir, educar en el lleure. També es detecta la incorporació massiva de les noves tecnologies en el temps de lleure dels joves i les conseqüències negatives que suposa, i com això planteja oferir alternatives de lleure i temps lliure així com treballar perquè els menors

El lleure és un mitjà d'observació i detecció de necessitats i un àmbit d'actuació per a treballar educativament i en valors

dediquin el seu lleure a realitzar activitats que facilitin el desenvolupament d'habilitats socials; “com a éssers socials que som convé dedicar el temps de lleure a activitats que afavoreixin el desenvolupament d'habilitats socials que produeixin beneficis per a la vida en societat, tot evitant l'augment dels nivells d'exclusió social (P1, H, EN, IS, S)”.

L'acció socioeducativa en l'àmbit del lleure també permet oferir a aquests joves unes figures de referència a les quals acudir i un mitjà per dur a terme activitats que els produeixi satisfacció i afavoreixin el seu benestar psicològic i físic.

Claus metodològiques i bones pràctiques

Tots els professionals entrevistats coincideixen que, per aconseguir convertir el lleure en un espai educatiu que afavoreixi el desenvolupament dels joves en situació de vulnerabilitat, cal dur a terme una metodologia en la qual es respectin un seguit de principis i requisits.

Els professionals esmenten que una de les claus és la participació activa del jove en aquest espai com a requisit primordial, però no només durant la realització d'activitats, sinó que ha d'anar més enllà. Han de ser els protagonistes del seu desenvolupament personal i n'han de ser conscients, tot marcant-se els objectius i essent els gestors principals del seu lleure i temps lliure. No obstant això, algunes veus també reconeixen la importància de fer una petita empena o exigir certa “obligatorietat”, “ja que tot i que hi hagi activitats o temes que no vulguin tractar o treballar, és important motivar-los i que puguin conèixer diferents experiències o alternatives (E3, D, EN, IS, ME)”. Des d'aquest espai s'ha de fomentar l'experimentació, una de les característiques en el temps lliure educatiu, atès que des de les vivències es treballa de manera més efectiva l'autoconeixement, l'autoestima, el control de les emocions, etc. En aquest sentit, hi ha veus que destaquen que “per molt que facis una dinàmica de què és ser assertiu, si no ho experimenten, no ho interioritzen (EC1, D, EN, IS, ME)” o “quan ho vius mitjançant una experiència plaent, integres l'aprenentatge d'una manera més forta (EC2, H, EN, IS, O)”.

Així mateix, atès que sovint es treballa de manera grupal, és important que siguin ells mateixos els qui estableixin “certes normes o pautes de comportament perquè cada membre de l'equip pugui sentir-se acceptat i còmode, pertanyent al grup i que gaudeixi del temps i dels espais (E3, D, EN, IS, ME)”. Es tracta de crear un clima de respecte i confiança perquè tinguin “la llibertat de compartir amb els altres la seva forma de ser (EC1, D, EN, IS, ME)” i desenvolupin habilitats socials que en millorin la situació d'exclusió. A més, una de les educadores socials destaca la importància que existeixi aquest espai de trobada entre joves, en el qual es produeixin conflictes,



L'acció socioeducativa en l'àmbit del lleure també permet oferir a aquests joves unes figures de referència a les quals acudir i un mitjà per dur a terme activitats que els produeixi satisfacció i afavoreixin el seu benestar psicològic i físic

no només entre ells sinó també cada un amb un mateix, ja que, en aquest context, poden aprendre a resoldre'ls i a gestionar les seves emocions amb l'ajuda dels educadors socials.

El fet que siguin els joves els qui determinin tant els seus propis objectius com les normes i les pautes del grup suposa educar-los en autonomia i responsabilitat, la qual cosa en beneficiarà el desenvolupament, ja que sovint “els costa un fotimer perquè tota la vida l'educador ics, la institució ics, han pres decisions en el seu lloc, després es troben amb disset anys i no saben prendre decisions (E2, D, EN, IS, ME)”.

Ha de ser un espai que brindi als joves l'oportunitat d'expressar quins són els seus veritables interessos, inquietuds i necessitats, que els doni veu i que tingui com a finalitat el seu desenvolupament social i personal. Ha de ser un procés progressiu i continu que s'adapti, d'una banda, a cada un dels joves, i, d'altra banda, a les noves realitats (noves formes de relacionar-se, nous models familiars, etc.). D'aquesta manera s'aconseguirà oferir “pràctiques de lleure que els resultin atractives i poder, de manera indirecta o transversal, treballar molts aspectes (E3, D, EN, IS, ME)”. Al seu torn, aquest espai i les pràctiques que s'hi duguin a terme han d'estar regides per paràmetres inclusius “que no s'hi exclouï ningú per cap raó, ni per raó econòmica, ni per raó d'origen, ni cultural, etc. (EC2, H, EN, IS, ME)”.

Diverses de les persones entrevistades esmenten la importància de ser-hi “més enllà de a veure quins jocs fem, què cantem, quines joguines hi porto..., ser-hi, la importància de ser-hi, en tota la seva dimensió (EC2, H, EN, IS, ME)” i de realitzar-hi activitats que promoguin, entre d'altres, valors com l'autocrítica, el compromís, la cohesió social, la solidaritat, la tolerància, la igualtat i la llibertat.

Lleure. “Arma molt poderosa per a poder treballar canvis”

Atès que l'agenda dels joves “sol estar plena de *cal que i has de*”, el lleure i el temps lliure adquireix molta importància per a ells perquè és un espai de gaudi. L'actitud positiva que els joves hi mostren, així com la seva predisposició, facilita que s'hi pugui treballar; “des d'aquest espai més relaxat sorgeixen moments i converses des dels sentiments i les emocions (E1, D, EN, IS, O)”. El fet que sigui una participació voluntària comporta que es mostrin més motivats i aprenguin d'una manera indirecta mitjançant jocs, activitats, etc., ja que partim del seu propi interès.

Mitjançant el lleure s'aconsegueix treballar les necessitats dels joves en situació de vulnerabilitat, així com diferents aspectes relacionats amb la vida quotidiana, “que potser dins de l'educació formal també es treballen però d'una altra manera (E2, D, EN, IS, O)”.

Les persones entrevistades esmenten diversos beneficis en relació amb la intervenció socioeducativa en el lleure i el temps lliure. N'hi ha una que fins i tot es refereix a l'espai de lleure com a “una arma poderosa per poder-hi treballar canvis (E2, D, EN, IS, O)”. A través de les veus recollides podem identificar un seguit de beneficis que la participació en activitats de lleure i temps lliure educatiu té en aquests joves. Són els següents:

- Desenvolupar relacions gratificants amb els seus iguals.
- Realitzar activitats que n'afavoreixin el desenvolupament personal, dotant-lo de capacitats, habilitats socials, disciplina, etc.
- Augmentar la capacitat intel·lectual i les potencialitats.
- Estar acompanyat i vincular-se educativament amb referents adults en un espai protegit.
- Ampliar xarxes de suport afavorint que la persona experimenti un sentiment de pertinença i amplii la seva autoestima.
- Desenvolupar l'autonomia, l'autoconeixement i la creació d'identitat pròpia, així com l'autoexpressió i la participació. Assumir responsabilitats, prendre decisions i aprendre a autoorganitzar-se.
- Aprendre a comunicar-se de manera assertiva, a tenir un sentit crític i a reflexionar.
- Maduresa afectiva i emocional i control de l'ansietat.
- Tenir un sentiment de llibertat.

Al seu torn, la forma en què els joves conceben la figura dels educadors socials en aquest espai facilita l'assoliment de tots aquests beneficis, perquè malgrat que hi hagi límits entre els dos agents (educador-educant), es creen relacions basades en la proximitat i la confiança. “Ens veuen amb una mica d'autoritat on sí que hi ha uns límits i una barrera de xaval-monitor, però també hi ha aquesta proximitat o aquest afecte o aquesta confiança que potser no tens amb els teus professors (M1, D, GD, IS, O)”.

Paper de l'educador social. “Ser guia i acompanyar”

El paper de l'educador social en les intervencions socioeducatives amb joves en situació de vulnerabilitat en el lleure i el temps lliure, com comentàvem al final de l'apartat anterior, és principalment vincular-se i guanyar la confiança d'aquests joves per ser-ne guia i acompanyar-los durant tot el seu procés en el recurs, tot impulsant que siguin ells els protagonistes del seu procés i desenvolupament; “ser-ne guies, mostrar allò que volem ensenyar-li, treballar-hi i ser al seu costat com a acompanyant. Deixar que ells siguin els protagonistes (M2, D, GD, PE, R)”. Tal com fa un dels educadors socials, cal que els joves comptin amb una persona referent que els transmeti el següent: “sóc aquí al cent per cent per a recollir-te, i que tu m'expliquis el que vulguis i vegem a veure què fem (EC2, H, EN, IS, ME)”.



A més, han de tenir competència a dissenyar activitats i dinàmiques que tinguin un rerefons educatiu i uns objectius preestablerts que donin resposta a les veritables necessitats d'aquests joves; “no podem fer per fer, no es tracta de fer activitats a la babalà (EC2, H, EN, PE, R)”;

“tenir en compte les necessitats, no només el que veiem, sinó també les que demana el grup (EC1, D, EN, PE, R)”;

“és important que les activitats que portem a terme tinguin un rerefons educatiu, que en triem les que suposin una millora de les habilitats socials, les que suposin un augment del nivell d'autorealització (P1, H, EN, PE, R)”.

L'educador social ha de crear ponts entre els diferents recursos i entitats que hi ha a l'entorn d'aquests joves, per tal de facilitar-los l'accés i reduir-ne la situació d'exclusió social i la getificació que pateixen

L'educador social ha de crear ponts entre els diferents recursos i entitats que hi ha a l'entorn d'aquests joves, per tal de facilitar-los l'accés i reduir-ne la situació d'exclusió social i la getificació que pateixen.

Així mateix, tal com diverses educadores socials afirmen, és important que el professional sigui capaç d'adaptar-se a les noves realitats dels joves i que faci servir els seus gustos i interessos com a mitjà per aconseguir que participin en les activitats. “Hem de suscitar noves raons i motivacions [...], hem d'avançar-nos al que està de moda avui dia i buscar la manera d'atraure i connectar aquestes persones [...], buscar això, formes d'atraure, he de tenir la capacitat de triar activitats que els siguin atractives (EC1, D, EN, PE, R)”. A més, se subratlla la importància de “ser flexible i tenir eines (E2, D, EN, PE, R)”, “saber moure'ns en molts àmbits (E2, D, EN, PE, R)” i “moltes vegades escoltar sense jutjar, ser-ne referent amb l'exemple (E1, D, EN, PE, R)”.

Finalment, l'educador social que porta a terme les intervencions socioeducatives ha de tenir clar, en tot moment, quina és la seva funció i el seu rol dins de les relacions amb els joves ja que, com indica una de les persones entrevistades,

som persones educadores, no som aquí per passar-hi l'estona i fer-hi amics [...], som els seus educadors, i si no és així es perd la tasca educativa, [...] deixes de ser eficaç per a allò que necessita, seràs el seu col·lega i en un moment que necessitis posar-li un límit no en seràs capaç (EC2, H, EN, PE, R).

Dificultats i obstacles

Diversos educadors reconeixen que sovint tant els espais destinats al lleure i el temps lliure com els projectes socioeducatius es dissenyen tot pressuposant les necessitats dels joves, sense preguntar-los què és el que realment necessiten; “de vegades tendim a fer coses sense fer preguntar-ho, perquè creiem que és el millor i ens posem la capa de súper educadora social, fem el projecte del segle i no escoltem, no preguntem si és el que ells volen (E2, D, EN, IS, DI)”.

Així mateix, de vegades es realitzen activitats en el lleure i el temps lliure sense cap objectiu, o de mà de professionals que no tenen relació amb l'educació social, la qual cosa suposa, sovint, perdre l'oportunitat de treballar a través de l'activitat tots els valors que poden beneficiar el desenvolupament social i personal dels participants.

Una altra de les dificultats que una de les educadores destaca és la baixa participació dels joves en situació de vulnerabilitat a aquests recursos, perquè tal com confirma ella mateixa “qui hi accedeix? Quan ets adolescent, a més, moltes vegades les mares i pares són els que busquen informació i t'hi apunten, llavors quin tipus de persones hi accedeixen: adolescents els pares dels quals els hi apunten (EC1, D, EN, IS, DI)”. Les característiques que es donen en aquest tipus de famílies fan que sovint no arribin a apuntar-se a aquest tipus de recursos perquè són nuclis familiars que donen prioritat a cobrir altres aspectes relacionats amb les necessitats bàsiques.

A més, com indica una de les educadores socials, “el fet que, per a l'administració la participació sigui quantitativa i no qualitativa és negatiu” perquè atorga més importància al nombre de persones que acudeixen al recurs o a les activitats, i no als beneficis que adquireixen a través de les intervencions socioeducatives.

Finalment, un dels educadors socials indica que moltes vegades “es treballa amb joventut com si la gent jove fossin nens i nenes (EC2, H, EN, IS, DI)”, fet que en perjudica el desenvolupament personal perquè no els donem l'oportunitat de desenvolupar la seva autonomia i d'adquirir les responsabilitats que corresponguin a la seva edat. A més, intueix que aquesta manera de tractar-los neix del fet de voler tenir sota control aquest col·lectiu atès que, com ell mateix diu,

quan capacites una persona a fer les coses de manera crítica, doncs fins i tot ja es pot tornar en contra teu. Llavors és com si la gent i sobretot la institució va amb molt de compte amb això, com “val sí, que la gent jove participi, però en els meus projectes, a la meua manera, com jo dic” (EC2, H, EN, IS, DI).

Discussió i conclusions

Tal com assenyalen diversos autors (Suárez, Tomás i Tomás, 2003; Rodríguez, 2010), el desenvolupament del lleure i el temps lliure pren una importància especial durant l'adolescència i la joventut ja que fomenta que els joves destinin aquest espai a realitzar accions que beneficiïn el seu desenvolupament personal i social.

Com esmenten Cuenca (2011) i Morata i Garreta (2012), en el cas de les persones joves que es troben en situació de vulnerabilitat, el lleure pot ser un àmbit d'intervenció determinant amb vista a millorar-ne el desenvolupament



El desenvolupament del lleure i el temps lliure pren una importància especial durant l'adolescència i la joventut ja que fomenta que els joves destinin aquest espai a realitzar accions que beneficiïn el seu desenvolupament personal i social

personal i social. Així mateix, aquest estudi s'ha arrogat resultats per abordar els objectius plantejats a la recerca; detectar quines són les necessitats en relació amb el lleure dels joves en situació de vulnerabilitat, la importància en els seus processos d'inclusió i descriure bones pràctiques metodològiques en aquest àmbit. En aquest sentit, es conclou que, des l'educació social, s'ha d'abordar aquesta problemàtica dissenyant entorns i projectes socioeducatius que ofereixin a aquests joves unes figures de referència i un espai on desenvolupar activitats que afavoreixin el seu desenvolupament integral. Com planteja la veu següent:

Mitjançant el lleure podem connectar, connectar amb aquestes persones, per treballar la inclusió, per treballar valors, connectar amb aquestes persones, per treballar la inclusió, per treballar valors, per treballar pertinença a la comunitat

Mitjançant el lleure podem connectar, connectar amb aquestes persones, per treballar la inclusió, per treballar valors, per treballar pertinença a la comunitat... I treballar, al cap i a la fi, aquesta seguretat que farà que ells mateixos es desenvolupin com a persones, com a persones actives a la societat, i no com a llast, que de vegades hi tendim (E2, D, EN, IS, S).

D'aquest treball es desprèn també que l'oportunitat d'adquirir tots els beneficis que comporta dur a terme un lleure positiu ajuda a disminuir la situació de risc i exclusió social d'aquestes persones perquè acudir a aquests recursos suposa, d'una banda, l'ampliació de les xarxes de suport social del menor i, d'altra banda, que no destinin el seu temps de lleure a realitzar activitats poc saludables. Sense oblidar-nos que el lleure pot ser un espai per a la integració, però que també pot contribuir a la retroalimentació de l'exclusió (Morata i Garreta, 2012).

Hi ha certes dificultats de les quals hem de ser conscients a l'hora de treballar amb persones joves en situació de vulnerabilitat: “la motxilla que duen” pel context social en què s'han desenvolupat, problemes d'autoestima, mancances afectives o la manca d'experiències de lleure saludable associat, també, a la manca de recursos per accedir-hi.

Per això, per dur a terme bones pràctiques que incentivin els beneficis que comporta la pràctica saludable de lleure i temps lliure és important que es respectin i es tinguin en compte una sèrie de requisits, com fomentar la participació activa dels joves tant en les activitats com en el funcionament del recurs (normes de comportament, decisions, temes a tractar, etc.), desenvolupar un espai en el qual es creïn relacions significatives basades en la confiança i el respecte, escoltar i atendre les necessitats i les demandes dels joves, adaptar-se a les noves realitats i als constants canvis i dissenyar activitats des de paràmetres inclusius. També, utilitzar aquests espais socioeducatius per intervenir en les mancances educatives i afectives d'aquests joves.

En aquest sentit, una altra de les conclusions d'aquest treball d'investigació és que el paper de l'educador social en aquest procés és primordial, atès que es converteix en una persona referent per a aquests joves, i és el seu acompanyant durant tot el procés. De la mateixa manera, s'ha de tenir sempre present quina és la funció i quins i on són els límits perquè, com que es tracta d'un espai no formal, es corre el risc que s'hi difumini la tasca educativa.

Alhora, l'educador social ha d'evitar les pràctiques de caràcter paternalista o fins i tot dirigistes. És a dir, amb un excés d'autoritat, que no tingui en compte les necessitats reals dels joves en estat de vulnerabilitat. No només les necessitats, també esdevé imprescindible fer-los partícips de les decisions que es prenen en la construcció de l'agenda de lleure i temps lliure. Això repercuteix en l'afecció cap a la proposta de lleure i temps lliure. Dit d'una altra manera, fer-los partícips i part activa esdevé imprescindible per a l'èxit de qualsevol intervenció.

En definitiva, aquest treball mostra la importància i els beneficis de treballar des del lleure i el temps lliure amb joves en situació de vulnerabilitat. No obstant això, també subratlla que, tot i que cada vegada és dona més importància i més reconeixement a aquest espai, encara resta molt camí a recórrer i hi ha dificultats pendents de solucionar. Creiem en la necessitat d'aprofundir amb nous treballs en aquest sentit, que complementin el que aquí s'ha plantejat amb aspectes que no han abordat, com és la mirada de les persones en situació de vulnerabilitat respecte al lleure.

Jara Mateo Vázquez
Educadora social
jaramv1097@gmail.com

Israel Alonso Sáez
Professor del grau d'Educació Social
Facultat d'Educació de Bilbao
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
Membre del grup de recerca consolidat KideON inclusió socioeducativa
Reconegut pel Govern Basc (IT1342-19)
israel.alonso@ehu.eus

Aitor Garagarza Cambra
Professor del grau d'Educació Social
Facultat d'Educació de Bilbao
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
Aitor.garagarza@ehu.eus



En definitiva, aquest treball mostra la importància i els beneficis de treballar des del lleure i el temps lliure amb joves en situació de vulnerabilitat

Bibliografia

- Aguila, C.** (2005). *Ocio, jóvenes y posmodernidad*. Almería: Universidad de Almería.
- Ainscow, M.** (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aróstegui, R.** (2014). La emancipación como horizonte de la intervención social. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 56, 6-10.
- Ayuso, C.** (2002). *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- Bisquerra, R.** (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boltanski, L.; Chiapello, E.** (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bravo, A.; López-Noguero, F.; Olivares, Á.** (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (31), 81-92.
- Cuenca, M.** (1983). *Educación para el ocio: Actividades Escolares*. Madrid: Cincel.
- Cuenca, M.** (2011). El ocio como ámbito de educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 47, 25-40.
- Darling, N.** (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505.
- Dumazedier, J.** (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Estermann, J.** (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis. Revista Latinoamericana*, 11(33), 149-174.
- Feito, L.** (2007). Vulnerabilidad. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 30. Recuperat de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/2004/1431>
- Fernández-García, A.; Poza-Vilches, M.; Fiorucci, M.** (2014). Análisis Metateórico sobre el Ocio de la juventud con problemas sociales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(25), 119-141.
- Gorbeña, S.; González, V.; Lázaro, Y.** (1997). *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad: análisis de la normativa internacional, estatal y autonómica de País Vasco*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- Haudenhuyse, R.; Theeboom, M.; Nols, Z.** (2013). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(4), 471-484
- Hidalgo, M. A.; Ceñal, M. J.** (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(01), 42-46.
- Hidalgo, M.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B.; Jiménez, L.** (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de psicología*, 27(2-3). Recuperat de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/>

view/155/157.

- Izquierdo, R.** (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21. Recuperat de: http://revista-redes.rediris.es/html-vol21/vol21_12.htm
- Jurado, P.; Olmos, P.; Moreno, F.** (2009). *Projecte Bellvis: Dispositiu de suport i acompanyament pedagògic: Informe*. L'Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de L'Hospitalet. Àrea de Promoció Econòmica.
- Madariaga, A.; Romero, S.** (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de psicología del deporte*, 25(4). Recuperat de: https://www.rpd-online.com/article/view/v25-n4-madariaga-romero/Madariaga_Romero.
- Monteagudo, M. J.** (2008). Consecuciones satisfactorias de la experiencia psicológica del ocio. *Mal-estar e subjetividad*, 8(2). Recuperat de: <http://www.redalyc.org/pdf/271/27180202.pdf>
- Morata, T.; Alonso, I.** (2019) El tiempo libre educativo clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En I. Alonso i K. Artetxe (Eds). *Educación en el Tiempo Libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.
- Morata, T.; Garreta, F.** (2012). El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidad/es. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 11-29.
- Ribón, M. A.** (2012). *El ocio y sus funciones a través de la historia*. Cádiz: Universitat de Cádiz.
- Rivero, J. C.; Fierro, M. J.** (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Madrid: Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, revista de Pediatría Integral.
- Santos, P.; Olmos, P.; Pérez, A.** (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224.
- Suárez, J.; Tomás, E.; Tomás, M.** (2003). Jóvenes, fin de semana y uso recreativo de drogas: evolución y tendencias del ocio juvenil. *Adicciones*, 15(5), 7-34.



Resum

La promoció de la salut mental positiva subratlla la importància de temes com les habilitats socials, a més de les habilitats per gestionar els canvis vitals amb efectivitat. Així mateix, es pot dir que la salut mental positiva és l'habilitat per influir de manera activa en l'entorn. Els indicadors de la salut mental positiva són els següents: l'autoestima positiva, l'assertivitat i l'habilitat per viure la vida amb alegria tot acceptant els propis límits. Aquestes qualitats no són només l'absència de malaltia, sinó que són habilitats per afrontar situacions quotidianes. L'objectiu de la promoció en salut mental positiva és oferir activitats, hàbits, jornades i trobades per promoció de la salut mental. Tenint en compte que l'adolescència és una etapa de transició en la qual es crea la identitat de la persona, en aquest treball es ressalta la importància de desenvolupar les habilitats socials per facilitar l'adaptació i la interacció social en aquesta etapa. Per a això, es desenvolupa una intervenció on es descriuen els grups d'habilitats socials que es poden dur a terme a través de la descripció de sis sessions dins el marc de temps lliure educatiu (TLE). Es presenten els espais de TLE impulsats des de les administracions públiques com a possibles vies generadores d'oportunitats per aconseguir beneficis tant en el pla personal com en el comunitari. A més, es determina que en l'etapa de l'adolescència es pot treballar el desenvolupament personal saludable en el marc del lleure i el temps lliure educatiu.

Paraules clau

Adolescència, temps lliure educatiu, habilitats socials.

Grupos de ocio para adolescentes:
educando las habilidades sociales para la
promoción de la salud mental positiva

La promoción de la salud mental positiva subraya la importancia de temas como las habilidades sociales, además de las habilidades para manejar los cambios vitales con efectividad. Del mismo modo, se puede decir que la salud mental positiva es la habilidad para influir de manera activa en el entorno. Los indicadores de la salud mental positiva son los siguientes: la autoestima positiva, la asertividad y la habilidad para vivir la vida con alegría aceptando los propios límites. Estas cualidades no son sólo la ausencia de enfermedad, sino que son habilidades para afrontar situaciones cotidianas. El objetivo de la promoción en salud mental positiva es ofrecer actividades, hábitos, jornadas y encuentros para promocionar la salud mental. Teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de transición en la que se crea la identidad de la persona, en este trabajo se resalta la importancia de desarrollar las habilidades sociales para facilitar la adaptación y la interacción social en dicha etapa. Para ello, se desarrolla una intervención donde se describen los grupos de habilidades sociales que se pueden llevar a cabo a través de la descripción de seis sesiones dentro del marco de tiempo libre educativo (TLE). Se presentan los espacios de TLE impulsados desde las administraciones públicas como posibles vías generadoras de oportunidades para lograr beneficios tanto en el plano personal como en el comunitario. Además, se determina que en la etapa de la adolescencia puede trabajarse el desarrollo personal saludable en el marco del ocio y tiempo libre educativo.

Palabras clave

Adolescencia, tiempo libre educativo, habilidades sociales.

Leisure groups for young people:
teaching social skills to promote positive
mental health

Promoting positive mental health involves such important issues as social skills as well as the competencies to successfully manage life changes. One might also note that positive mental health is the skill to actively influence one's environment. Positive mental health indicators are: positive self-esteem, assertiveness and the ability to live life happily while accepting one's own limits. These qualities are not merely the absence of illness – they also indicate the ability to cope with everyday situations. Promoting positive mental health entails suggesting activities and habits and organising events and meetings. Noting that adolescence is a transitional period when a person's identity is created, this paper emphasises the importance of developing social skills in order to enable adaptation and social interaction at that stage. To this end, an intervention is designed that includes the groups of social skills that can be encouraged, conducted in six sessions within the framework of educational free time (EFT). The paper also introduces EFT spaces promoted by local authorities as possible ways of generating opportunities to achieve benefits at both personal and community level. The study also concludes that it is possible to work on healthy personal development within the framework of leisure and educational free time at the stage of adolescence.

Keywords

Adolescence, educational leisure, social skills.

Com citar aquest article:

Ozamiz Etxebarria, N.; Jiménez-Etxebarria, E.; Picaza Gorrochategui, M. (2019). Grups de lleure per a adolescents: educant les habilitats socials per a la promoció de la salut mental positiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 97-116.

- El temps lliure educatiu (TLE) sorgeix a principis del segle passat com a proposta de desenvolupament comunitari a les zones urbanes evolucionant des dels grups organitzats i implementant programes educatius enfocats al desenvolupament integral de les persones. Segons Monzón (2003) el TLE ha estat una de les propostes d'animació sociocultural més efectives adreçades a la infància i la joventut.

No obstant això, el repte que es presenta en el marc educatiu actual prové d'una societat canviant que ha sofert transformacions vertiginoses en l'àrea de la informació, les TIC i la manera com ens relacionem (Sáez, 2019). Per això, és clau desenvolupar una educació per al lleure que formi persones amb prou recursos per a comprendre el món, entendre's un mateix i entendre les altres persones, a més d'atendre les pròpies capacitats i limitacions (Soler, 2012). En definitiva, una pedagogia del lleure que es presenti com a recurs que ofereixi les eines transversals per atendre les noves necessitats. D'aquesta manera, l'educació social es converteix en una alternativa per a treballar les habilitats socials de les persones en una societat influenciada pel moviment de les xarxes socials i l'individualisme (Cáceres, Brändle i Ruiz, 2017).

Desenvolupament psicosocial en l'adolescència

L'adolescència és un procés més ampli en el qual, a part dels canvis psicològics, també ocorren els canvis psicosocials i emocionals. L'adolescència és el pas de la infància a l'edat adulta, el final del qual no està definit, atès que el desenvolupament de cada persona és diferent

És important diferenciar entre l'adolescència i la pubertat ja que la pubertat és un esdeveniment biològic relacionat amb criteris estadístics. Tanmateix, l'adolescència és un procés més ampli en el qual, a part dels canvis psicològics, també ocorren els canvis psicosocials i emocionals. L'adolescència és el pas de la infància a l'edat adulta, el final del qual no està definit, atès que el desenvolupament de cada persona és diferent. Segons l'Organització Mundial de la Salut (OMS, 2011), l'adolescència s'esdevé entre els deu i els dinou anys.

Les característiques del desenvolupament psicosocial en l'adolescència són la suma de factors biològics i influència de múltiples factors socials i culturals. La variabilitat d'aquesta població és molt àmplia ja que hi ha grans diferències entre les persones quant al creixement i al desenvolupament biològic, psicològic i social. Amb tot, durant el desenvolupament psicosocial ocorren algunes característiques comunes entre persones adolescents (Gaete, 2015).

La persona en etapa adolescent, segons Piaget (1964), té el cos d'una persona adulta, té la mateixa capacitat per a pensament lògic-abstracte i sent com una persona adulta; tanmateix, socialment no viu ni afronta les mateixes responsabilitats que en etapes futures.

Pel que fa a la moralitat, segons Lawrence Kohlberg (1971) es troba al nivell convencional, on les persones se senten identificades amb el grup. Perceben el bé i el mal segons el que dicta la societat i atorguen molta importància al que la resta de persones pensin o esperin d'ells. Dins d'aquest nivell, Kohlberg (1971) hi diferencia dues etapes. En el primer estadi, que anomena *expectatives interpersonals*, per a l'individu és molt important l'opinió d'altres persones per saber si està actuant de la manera adequada. Actua segons les normes socials i segons el que se n'espera. Per tant, considera "bona" persona aquella que agrada a les altres. Per això, les modes, el grup i els mitjans de comunicació tenen tanta influència en les decisions morals durant aquesta etapa. La segona etapa l'anomena *normes socials establertes*, i és el moment en què la persona percep la societat com un tot i diu que cal respectar les lleis. Així, a la societat hi ha d'haver un ordre que tingui en compte els interessos generals de totes les persones que la componen (Barra, 1987).



Un altre autor important que fa referència a l'adolescència és Erik Erikson (1968). Aquest psicoanalista va estudiar la personalitat de l'ésser humà tenint en compte tot el cicle vital. Des del seu punt de vista, en cada etapa de la vida hi ha diferents crisis. En l'adolescència la persona crearia la seva identitat experimentant diferents rols. Per crear una identitat pròpia, la persona s'ha de definir i ha de triar els seus propis valors i decisions. Tanmateix, si no aconsegueix crear la seva pròpia identitat, pot, per exemple, restar atrapada en una identitat hipotecada, on els seus progenitors tenen massa influència en els seus projectes; també pot desenvolupar una identitat difusa on la persona s'estanca en la crisi sense decidir quins són els seus valors i projectes o, finalment, endarrerir molt la creació d'aquesta identitat.

Per tant, és important que la persona adolescent creï el seu autoconcepte tot examinant el seu passat, decidint els seus futurs projectes i triant els seus valors morals, ja que això l'ajudarà a crear la seva identitat i a desenvolupar la seva personalitat.

Pel que fa a les relacions socials, mentre que en la infància els referents més importants han estat les figures progenitores, en l'adolescència aquesta referència s'afebleix i comencen a ser més importants els iguals. No obstant això, malgrat que no ho sembli, continuarà necessitant molt d'afecte i aprovació de les persones adultes perquè, tot i que per als desitjos i les necessitats de moment segueixen les recomanacions de les amistats, en les decisions importants la persona adulta continua sent el seu punt de suport més important.

El dol de la infància durant l'adolescència s'esdevé a la família. Per això, és un moment molt important per reforçar la comunicació familiar i promoure una actitud democràtica, atès que una actitud autoritària pot crear oposicionisme per part dels adolescents.

El dol de la infància durant l'adolescència s'esdevé a la família. Per això, és un moment molt important per reforçar la comunicació familiar i promoure una actitud democràtica, atès que una actitud autoritària pot crear oposicionisme per part dels adolescents

En definitiva, és en un període de canvis on es reformulen conceptes apresos fins aleshores: família, amistats, interessos i altres aspectes de la vida; on impera el present més que la preocupació pel futur, on es poden experimentar crisis com la religió i diferents contradiccions en les pròpies conductes i és una etapa en què es mostra una actitud oposicionista cap a la família i la societat.

En l'adolescència també es desenvolupen les competències socials. Aquesta etapa està relacionada amb la capacitat de gestionar les emocions i la capacitat de relacionar-se adequadament amb l'entorn (Gaete, 2015). La competència emocional es relaciona amb la capacitat de gestionar les emocions, mentre que la competència social se centra en la capacitat de relacionar-se eficaçment amb les altres persones. Durant l'etapa de l'adolescència, esdevenen més conscients de ser capaços d'identificar i etiquetar els propis sentiments i els dels altres.

Amb tot, una recerca realitzada a Massachusetts va demostrar que el desenvolupament cognitiu no s'esdevé de manera simultània al desenvolupament emocional. Hi ha una asincronia emocional i cognitiva i, per això, pot passar que interpretin malament les emocions d'altres persones. La gestió o l'autoregulació de les emocions és un procés important a desenvolupar. Per això, cal ajudar a treballar les habilitats emocionals i de raonament en l'etapa adolescent i mostrar la importància de les conseqüències de les seves conductes a llarg termini (Sanders, 2013). Si en l'etapa de l'adolescència no s'adquireixen les habilitats socials necessàries pot produir-se una mala gestió de les emocions, fet que pot ser un factor de vulnerabilitat (Lizeretti, 2012).

L'aprenentatge de les habilitats socials, per tant, ajudarà a millorar la capacitat per negociar situacions difícils i evitar expectatives vitals poc realistes. I en conseqüència pot ajudar, també, a prevenir tendències poc saludables que poden ocórrer en aquesta etapa, com poden ser la iniciació amb les drogues, els trastorns d'alimentació o els trastorns emocionals.

Temps lliure educatiu i adolescents

La societat actual es caracteritza per la recerca del temps lliure, que és entès com una part vital de les persones. No obstant això, la clau rau en la recerca de l'aprofitament òptim del temps lliure, de manera que faci possible que l'individu es continuï formant com a persona (Maya, 2010). En aquesta línia, Gimeno (2008) apunta que la qualitat de vida de les persones i la seva educació millorarien si el temps social es coordinés millor i si es concebés el TLE com "estar lliure per a alguna cosa". Aquesta idea té especial rellevància per als grups de joves adolescents, ja que el bon ús del TLE podria donar lloc a una millora d'habilitats socials i, en conseqüència, a un procés de socialització saludable. En definitiva, el TLE té un paper essencial en el desenvolupa-

ment de les persones. Diferents estudis coincideixen que el lleure es pot entendre com un recurs generatiu de bones pràctiques que, més enllà del temps programat, se centra en la dimensió humana (Lobo i Menchén, 2004; Muñoz i Olmos, 2010; Roman, Alonso i Berasategi, 2018; Saz-Marín, 2007).

Les persones estem influenciades pel context cultural en què vivim. En el cas de les persones en edat adolescent, cal destacar la influència que exerceix la societat de consum actual, el desarrelament i una concepció de la immediatesa i la incertesa que subratlla Bauman (2007) en la seva conceptualització de la societat líquida (Morata i Garreta, 2012). Ateses les noves exigències d'immediatesa i flexibilitat, l'educació no formal prendrà cada vegada més importància. A més, el TLE emergeix com un espai que permet establir relacions i crear projectes o experimentar vivències, cosa fonamental ja que en l'adolescència es desenvolupen valors essencials, trets de personalitat i creences la repercussió de les quals acompanya al llarg de la vida (Gezuraga, Bilbao i Etxebarria, 2019).

Els beneficis que poden aconseguir gràcies al TLE redonden tant en el pla personal com en el col·lectiu. D'una banda, és important guiar els adolescents mitjançant la realització de pràctiques de lleure que facilitin l'assentament i l'hàbit de conductes saludables, la qual cosa pot derivar, entre d'altres, en un millor rendiment acadèmic i un millor benestar personal (Liu i Hsu, 2013; Ricoy i Fernández, 2016). A més, tot i que el TLE no té a priori com a objectiu la prevenció, es presenta com un espai que ofereix oportunitats per crear projectes de futur i evitar la marginació, atès que és una proposta que acompanya el creixement de la persona (Monzón, 2003). Aquesta idea és reforçada per l'*Estudi de lleure educatiu* realitzat per la Fundació Pere Tarrés (2014), en què els joves participants destaquen les paraules "igualtat d'oportunitats" (71,5%) i les associen al TLE (Morata i Alonso, 2019). D'altra banda, el pla comunitari també es pot veure afavorit gràcies al TLE. El desenvolupament comunitari no és una realitat, s'ha de crear a través de dinàmiques i estratègies que ens permetin arribar a desenvolupar consciència comunitària (Andreu, 2008). En aquesta línia, són diversos els programes internacionals i nacionals dirigits a la cohesió social a través de l'educació. Com afirma Sarrate (2008), és significatiu que els organismes internacionals insisteixin en la necessitat de proporcionar una educació per a l'aprofitament del temps lliure.

Al País Basc, el TLE sorgeix a finals de segle XX des d'alguns ajuntaments democràtics amb la intenció de millorar les condicions higièniques d'alguns menors. Gairebé un segle després, un grup de professionals de l'educació social reflexiona sobre la intervenció socioeducativa amb adolescents en el temps lliure desenvolupada en diferents municipis de Guipúscoa. Concretament, en els serveis denominats Gazteleku, que es posen en marxa precedits del moviment del TLE i de l'assumpció de responsabilitats de les administracions públiques. El grup d'educadors critica que l'estructura administrativa no reculli l'essència del projecte i que es limita a les formes i als aspectes



El desenvolupament comunitari no és una realitat, s'ha de crear a través de dinàmiques i estratègies que ens permetin arribar a desenvolupar consciència comunitària

quantitatius. No obstant això, destaquen que valorar la funció educativa com a element clau en la construcció de ciutadania amb adolescents és vital (Aycart *et al.*, 2017).

Davant d'aquesta situació, la intencionalitat educativa se centra a acompanyar la persona mitjançant la pràctica d'activitats diverses per enfortir el desenvolupament de conductes saludables per a la persona i el seu entorn. Per tant, es posa el focus en l'educació per a proporcionar claus per a l'intercanvi interpersonal saludable, convertint el temps lliure educatiu en font i suport per a desenvolupar habilitats socials, la qual cosa es pot traduir en qualitat de vida, bagatge sociocultural i educatiu, tot configurant, d'aquesta manera, la identitat personal i sociocultural i transformant la comunitat.

Habilitats socials

Avui sabem que l'esdevenidor de les nostres vides està determinat parcialment pel rang de les nostres habilitats socials. El grau de competència que hi manifestem s'ha relacionat amb diverses dimensions de la qualitat de vida, com ho és el benestar psicològic i l'estat emocional

Als anys vint, a Amèrica del Nord, Thorndike (1920) i altres autors van dur a terme una sèrie de treballs sota l'etiqueta d'*intel·ligència social*, on es feia referència a les capacitats necessàries per a comprendre altres persones i relacionar-s'hi. A la dècada dels trenta, es van realitzar els primers estudis sobre socialització infantil i sobre la incompetència social produïda per la deficiència mental. Als anys quaranta, Salter (1949) i Wolpe (1958) van proposar mètodes d'aprenentatge de respostes *assertives* que eren incompatibles amb respostes desadaptades com poden ser l'agressivitat, l'ansietat o la depressió. A Europa, el tema de les habilitats socials va començar a prendre rellevància als anys seixanta. Alglyle i Kendon (1967) proposen un model explicatiu del funcionament de les habilitats socials. Totes aquestes aportacions, juntament amb el desenvolupament de la teràpia de conducta i les teories de Bandura (1962) sobre aprenentatge social, són la base del que avui entenem com les teories de les habilitats socials.

Segons Caballo (2007) les habilitats socials suposen la manifestació de conductes adaptatives en el context d'una relació interpersonal; procura el respecte mutu en la interacció i facilita la solució de problemes. És especialment important la concepció que aquesta competència pot ser apresada (Caballo, 2007). García (2010) recollia que les investigacions realitzades demostren que l'entrenament d'habilitats socials és efectiu en l'aprenentatge de conductes socialment hàbils en adolescents.

Avui sabem que l'esdevenidor de les nostres vides està determinat parcialment pel rang de les nostres habilitats socials. El grau de competència que hi manifestem s'ha relacionat amb diverses dimensions de la qualitat de vida, com ho és el benestar psicològic i l'estat emocional (Gil, Cantero i Antino, 2013). En un estudi longitudinal s'evidenciava la correlació entre la competència emocional i el risc de desenvolupar conductes delictives en una etapa posterior, així com el grau de funcionament acadèmic (Stepp, Pardini,

Loeber i Morris, 2011). En la mateixa direcció apuntava un altre estudi en el qual es van trobar diferències de gènere, essent les nenes i dones les que van mostrar relació entre les habilitats interpersonals i el rendiment acadèmic (Oyarzún, Estrada, Pino i Oyarzún, 2012). En un programa aplicat al context escolar es va trobar que la intervenció sobre la capacitat de resolució de problemes interpersonals i l'adquisició d'habilitats per a la regulació emocional millorava la percepció d'autoeficàcia, la manifestació depressiva i els problemes de comportament de l'alumnat de secundària (Fieke *et al.*, 2019).

Aquests resultats són favorables i, per això, actualment, es plantegen procediments per treballar les habilitats socials en diferents contextos i etapes vitals (Eceiza, Arrieta i Goñi, 2008; Fieke *et al.*, 2019; Torres, Sánchez i Jiménez, 2007). Per exemple, a Espanya, davant la preocupació en l'àmbit escolar de la manca d'habilitats socials en alumnat en edat adolescent, les universitats andaluses van elaborar un document el curs 2008-2009 on es van establir les competències socials que calia promoure (García, 2010). Són molts els elements comuns entre diferents programes d'intervenció, per bé que la comparació dels resultats es veu dificultada per la varietat de teories en què es basen i les dimensions sobre les quals s'intervé (Gil, Cantero i Antino, 2013).

En la mateixa línia, aquest treball pretén dissenyar pràctiques que facilitin el desenvolupament de les habilitats socials en participants en edat adolescent dins el marc educatiu no formal del País Basc. Per a això, formulem una sèrie d'objectius que expliquem a continuació.

Objectius

Els objectius generals dels grups d'habilitats socials consisteixen a millorar el nivell d'adaptació i la qualitat de vida (Gil, Leon i Jarana, 1995). Mitjançant aquestes pràctiques poden prendre consciència dels déficits i posar en pràctica diferents estratègies per fer front a les dificultats i, fins i tot, potenciar habilitats que facilitin una integració adequada a la comunitat. Com a objectius específics s'estableixen els següents:

1. Sensibilitzar sobre la importància de relacionar-nos de forma satisfactòria amb el nostre entorn.
2. Promoure l'interès cap a la comunicació interpersonal.
3. Afavorir el coneixement personal.
4. Entendre la relació entre els comportaments i el seu significat social.
5. Facilitar estratègies per a protegir l'autoestima.
6. Afavorir una percepció personal positiva.
7. Facilitar estratègies de comunicació interpersonal.
8. Conèixer la importància de la comunicació no verbal.
9. Sensibilitzar sobre la importància de l'escolta activa.



Aquest treball pretén dissenyar pràctiques que facilitin el desenvolupament de les habilitats socials en participants en edat adolescent dins el marc educatiu no formal del País Basc

10. Afavorir la comunicació assertiva.
11. Adquirir habilitats per dur a terme el reforç social positiu.
12. Afavorir respostes d'autocontrol.
13. Aprendre a valorar els aspectes positius d'altres persones.
14. Facilitar actituds de respecte mutu.
15. Afavorir una xarxa de suport entre les persones participants.

Metodologia

Participants

Les persones destinatàries són adolescents d'entre dotze i quinze anys que participen en el marc de temps lliure ofert per l'ajuntament de la seva localitat biscaïna

Les persones destinatàries són adolescents d'entre dotze i quinze anys que participen en el marc de temps lliure ofert per l'ajuntament de la seva localitat biscaïna. És un servei destinat a persones adolescents i joves per a la pràctica del lleure responsable i l'educació en el respecte per a la convivència satisfactòria entre persones de la localitat.

Procediment

Entre les persones usuàries es proposa la conformació de grups de cinc a setze persones, les característiques dels quals seran heterogènies pel que fa al sexe i la situació sociofamiliar. La periodicitat de les reunions de contingut socioeducatiu és setmanal i es du a terme en els espais destinats a la reunió de les persones participants en les activitats de lleure del cap de setmana. La durada de la intervenció és de sis setmanes. Dins l'horari d'obertura dels locals, es fa servir la primera hora per a l'aprenentatge en habilitats socials. Cada sessió es destina a treballar una habilitat que afavoreixi l'intercanvi interpersonal i actituds de respecte mutu per tal de millorar el clima grupal. L'aprenentatge facilitat en cada sessió serà reforçat per professionals no només en les conductes manifestades en els locals, sinó en totes les activitats que constitueixen el programa de temps lliure educatiu.

Per a realitzar aquesta proposta ens hem basat en diferents treballs (Caballo, 2007; Castanyer, 2004; Del Prette i Del Prette, 2003).

Les característiques del grup que es proposa són les següents:

- El grup serà obert fins a arribar al màxim de setze persones, a partir d'aquí es considerarà grup tancat.
- El conduiran professionals de l'educació social amb formació per a la dinamització grupal i que puguin actuar com a líders formals.

- Les persones integrants del grup es comprometran quant a disponibilitat i predisposició a assistir a les sessions grupals, en les quals tindran una actitud de respecte mutu i observaran la no agressió en cap forma d'expressió.

Eines

Es fan explicacions orals (identificació del component a treballar en cada sessió). Es fomenta la participació activa (compartint aprenentatges propis o proposant temes a tractar o necessitats puntuals relacionades amb l'autocura, en sentit ampli). Es duen a terme dinàmiques grupals com la tècnica de *role-playing* per a treballar-hi aspectes de la interacció social. Es fa ús del reforç social positiu i de la retroalimentació positiva i, finalment, es fan servir eines audiovisuals.



Descripció de les activitats d'entrenament en habilitats socials

Cada sessió aborda un contingut que es desenvolupa de forma teòrica i, sobretot, mitjançant activitats pràctiques. L'estructura de cadascuna de les sessions respon a un esquema d'una introducció teòrica de deu minuts i dues activitats pràctiques. Es destinen vint minuts al primer exercici i s'hi ofereix un exemple del contingut teòric a treballar; per a la segona activitat, s'hi destinen trenta minuts i es treballa sobre les habilitats personals. Així mateix, al llarg de la sessió és necessari afavorir la reflexió i l'intercanvi de coneixements i vivències.

Cada sessió aborda un contingut que es desenvolupa de forma teòrica i, sobretot, mitjançant activitats pràctiques. L'estructura de cadascuna de les sessions respon a un esquema d'una introducció teòrica de deu minuts i dues activitats pràctiques

Sessió 1: Explicació de les habilitats socials i entrenament en percepció social

Objectius

- a) Sensibilitzar sobre la importància de relacionar-nos de manera satisfactòria amb el nostre entorn.
- b) Afavorir el coneixement personal.
- c) Conèixer la imatge pròpia que mostrem en les relacions socials.
- d) Entendre la relació entre els comportaments i el seu significat social.

Contingut teòric

Per habilitats socials s'entenen totes les conductes que ajuden a comunicar amb precisió emocions i necessitats i que permeten assolir objectius i necessitats pròpies o comunes. Aquestes habilitats constitueixen la forma com ens relacionem amb les altres persones (el nostre comportament, com diem les

Constantment estem en interacció interpersonal (al barri, a casa, als comerços, etc.), per això, cal exercir comportaments que siguin adaptatius i afavoreixin el benestar mutu.

Constantment estem en interacció interpersonal (al barri, a casa, als comerços, etc.), per això, cal exercir comportaments que siguin adaptatius i afavoreixin el benestar mutu

Contingut pràctic

Activitat 1: L'exercici comença amb la formulació d'una pregunta: Qui creieu que té una imatge més positiva de la nostra persona? Vosaltres o nosaltres mateixes o altres persones? De manera individual es demana que hi anotin l'opinió en un full i es procedeix a visionar un vídeo, "Bocetos de la belleza real", que exemplifica de manera experimental la diferència que pot donar-se entre la visió que tenim de la nostra persona i la percepció que altres persones tenen sobre la nostra imatge. Després del visionat, es torna a recordar la pregunta formulada al principi i es comparen els resultats exposats en el vídeo (on són les persones alienes que donarien una descripció més positiva de nosaltres) amb les afirmacions que s'han donat abans de veure'l. Es conclou l'activitat tot subratllant la importància d'afavorir el coneixement personal.

Activitat 2: La dinàmica a realitzar es coneix com "Roda d'identificació" i es desenvolupa en diversos passos. Es comença amb la creació d'una llista d'adjectius personals que ofereixen un vocabulari ampli amb el qual definir característiques personals. A continuació, cada integrant escriu en una targeta els adjectius amb què més s'identifica i després reflexiona sobre el valor d'aquests adjectius, la quantitat de característiques amb què es defineix i identifica els contextos en què creu que manifesta conductes d'acord amb cada un dels adjectius que el descriuen. Després de l'exercici individual de reflexió, es reparteixen aleatòriament les descripcions i es llegeixen en comú per facilitar l'exercici d'endevinar a qui pertany cada descripció. Cal afavorir la reflexió sobre en quina mesura la imatge pròpia coincideix amb la visió d'altres persones i les característiques i actituds que transmeten els comportaments que manifestem en la interacció social.

Sessió 2: Lliure informació

Objectius

- Facilitar estratègies de comunicació interpersonal.
- Conèixer la importància de la comunicació no verbal.
- Promoure l'interès cap a la comunicació interpersonal.

Contingut teòric

La lliure informació és aquella que la gent proporciona quan respon i que és addicional al que es pregunta; és la informació que la persona interlocutora presenta sense que s'hagi sol·licitat. La lliure informació compleix dues funcions principals: 1) quan prestem atenció a la lliure informació que se'ns dona, incitem les altres persones a parlar-nos d'elles mateixes i els facilitem la tasca quan hi manifestem el nostre interès; 2) ens facilita un tema de què parlar i evita els silencis incòmodes.

En un ambient social tendim a oferir lliure informació sobre nosaltres sense que ens hagi estat sol·licitada específicament. Una gran part d'aquesta lliure informació té relació amb els nostres interessos, els nostres desitjos, els nostres prejudicis, el que ens fa feliços, el que ens preocupa i amb el nostre estil de vida. Si parlem amb una altra persona fent servir alguna cosa més que afirmacions, negacions o grunyits, li oferim, sens dubte, informació del que és important per a nosaltres en aquell moment de la nostra vida.

Contingut pràctic

Activitat 1: Quins poden ser els temes en la lliure informació? Aquest tema es treballa mitjançant un *role-playing* on les persones participants interactuen per parelles i una tercera persona exerceix una tasca d'observació. La pràctica se centra a treballar el manteniment de la conversa, atendre la lliure informació que ens ofereix l'altra persona i aprendre a donar lliure informació. Al seu torn, el paper d'observar consisteix a posar atenció en la manera com la parella es comunica, comença, manté i acaba la conversa. També ha d'observar les conductes no-verbals com, per exemple, la postura, els gestos amb les mans, els gestos amb la cara, el moviment del cap. Per acabar, es realitza una posada en comú on es faci una diferenciació entre les conductes que afavoreixen la comunicació i les que, en canvi, l'entorpeixen.

Activitat 2: "Establir conversa amb persones del barri". Parlar amb altres persones sobre interessos comuns pot enriquir el propi coneixement i generar sinergies. Aquesta proposta implica recollir diverses opinions de persones del barri sobre un tema d'interès com són els actes organitzats en les festes de barri. Per a això, es planteja un exercici, en petit grup, per apropar-nos a conèixer les activitats millor valorades a les festes i identificar motivacions que puguin transmetre altres persones respecte al tema. En primer lloc, es dissenya un guió que orienti els aspectes sobre els quals volem preguntar. Es reflexiona, també, sobre la manera d'apropar-nos a persones amb les quals volem mantenir una conversa i com tenir cura de respectar la voluntat de col·laborar o les opinions d'altres persones. Amb tot plegat, s'ofereix l'oportunitat de sortir al carrer i preguntar a una persona sobre el tema que ens ocupa. Finalment, es procedeix a valorar l'experiència i les dificultats o facilitats identificades.

Sessió 3: L'escolta activa

Objectius

- Conèixer les habilitats d'escolta personals.
- Sensibilitzar sobre la importància de l'escolta activa.
- Identificar models de conducta distractora per a l'escolta.

Contingut teòric

Es donen a conèixer els nivells d'escolta que es poden mantenir durant una conversa. Hi ha l'escolta interna, en la qual alhora que escoltem l'altra per-



En un ambient social tendim a oferir lliure informació sobre nosaltres sense que ens hagi estat sol·licitada específicament

sona dirigim l'atenció a escoltar la nostra opinió, els sentiments que percebem o, fins i tot, les necessitats que ens sorgeixen durant l'escolta. També es dona l'escolta dirigida a l'altra persona, en què posem tota l'atenció en el missatge, les emocions i els comportaments de la persona.

Contingut pràctic

Activitat 1: M'escoltes? A través d'un *role-playing* es practiquen els nivells d'escolta que hem exposat. L'activitat es realitza en grups de tres assignant a cada persona un paper: 1) la persona encarregada de transmetre un missatge extens amb tota mena de detalls; 2) la persona que escolta segons l'objectiu de donar una opinió respecte al tema quan finalitzi l'escolta o, bé, recordar la màxima quantitat de detalls sobre el missatge i la manera com se'n ha transmès. En tots dos casos, les persones amb la tasca d'escoltar podran intervenir a través de preguntes. 3) Finalment, hi ha la persona que observa i anota el tipus d'interacció que es dona durant la conversa, el tipus d'intervencions que fa qui escolta i la durada de l'intercanvi. Per acabar, amb el grup extens, es reflexiona sobre el missatge i d'altra informació comunicativa que es recorda com a conseqüència del tipus d'escolta, s'exposa la qualitat de l'intercanvi experimentat i la implicació d'un tipus o un altre d'escolta.

Activitat 2: Puc escoltar una altra persona mentre miro el mòbil? Durant la majoria dels intercanvis de comunicació fem ús del mòbil, de vegades, com a element protagonista del missatge que s'està transmetent, però moltes altres vegades com a factor distractor. S'introdueix el debat sobre aquest hàbit comú i de manera individual es reflexiona sobre la quantitat de vegades en què es fa servir el mòbil durant una conversa sense raó aparent i les conseqüències que se'n poden derivar. En acabat, en petit grup, es procedeix a inventar situacions de distracció comunes durant una conversa i després s'escenificaran. D'aquesta manera, es podrà reconèixer un repertori de comportaments que pot impedir l'escolta activa.

Sessió 4: Reacció assertiva a les crítiques

Objectius

- Facilitar estratègies per protegir l'autoestima.
- Afavorir la comunicació assertiva.

Contingut teòric

En aquesta sessió es treballa sobre les conductes adaptatives en un context en el qual vam rebre una crítica. És molt comú l'exercici de negació de les crítiques que rebem o contra criticar el comportament quotidià de la persona de la qual hem rebut la crítica.

Hi ha tècniques per respondre a les crítiques sense fer mal a l'altra persona alhora que respectem els nostres desitjos. Una d'aquestes tècniques és coneguda com "el banc de boira". Aquesta tècnica ensenya a acceptar les críti-

ques manipulatives reconeixent serenament davant de qui critica la possibilitat que hi hagi una part de veritat en el que diu, sense que per això renunciem al nostre dret a ser els nostres únics jutges. Per portar a la pràctica aquesta tècnica cal seguir els passos següents: 1) convenir amb la veritat és reconèixer qualsevol veritat continguda en les declaracions que les altres persones fan servir per criticar-nos; 2) convenir amb la possibilitat suposa reconèixer la possibilitat que siguin certes aquestes declaracions; 3) convenir en principi és reconèixer la veracitat general de les declaracions lògiques.

Contingut pràctic

Activitat 1: Missatges en fòrums d'internet. Se sol·licita en parella l'accés a una plataforma de xarxa social on es pugui seleccionar un fil de conversa amb intercanvi d'opinions. La tasca consisteix a detectar i anotar els comentaris que hagin desencadenat una discussió o comentaris ofensius com a resposta. Després, es fa una posada en comú per reflexionar sobre la manca d'utilitat de l'ús de la crítica i els sentiments que se'n deriven i les conseqüències en la relació interpersonal.

Activitat 2: Amb quina finalitat em critiques? En aquesta activitat es demana el record d'una situació recent en què hagi sentit la crítica cap a un mateix. S'ofereixen pautes per recollir els aspectes més importants al voltant de la crítica: el contingut, el grau de familiaritat amb la persona, la forma de transmissió, les emocions identificades i les conductes desencadenants a curt termini. Es posa en comú l'experiència i s'analitzen les respostes per a cada exemple seguint la tècnica "el banc de boira". Finalment, es posa en comú la utilitat percebuda de la tècnica.

Sessió 5: Agressivitat, passivitat i assertivitat

Objectius

- Afavorir respostes d'autocontrol.
- Afavorir la manifestació de l'estil de comunicació assertiu.

Contingut teòric

S'aborden els tres estils que pot manifestar una persona a l'hora de comunicar-se. 1) L'estil agressiu: no respecta l'altra persona, es mostra a la defensiva i pot interrompre, jutjar i donar ordres. 2) L'estil passiu: es mostra vacil·lant i no respecta la pròpia voluntat, per tant, deixa que l'altra persona prengui les decisions. 3) L'estil assertiu: mostra una actitud de respecte cap a ella mateixa i cap a les altres persones. Escolta i tracta d'aconseguir una solució tenint present la pròpia voluntat. Totes tres són actituds que poden manifestar les persones amb què interactuem diàriament.

Contingut pràctic

Activitat 1: Per desenvolupar aquesta activitat coneguda com "la roda", es divideix el grup perquè conformin un cercle exterior i un altre d'interior,



És molt comú l'exercici de negació de les crítiques que rebem o contra criticar el comportament quotidià de la persona de la qual hem rebut la crítica

S'aborden els tres estils que pot manifestar una persona a l'hora de comunicar-se: 1) l'estil agressiu, 2) l'estil passiu i 3) l'estil assertiu

cada persona participant se situa davant una participant de l'altre cercle amb la qual pugui mantenir una conversa. Les persones del cercle interior tindran un estil de comunicació passiu, agressiu o assertiu, segons els hagi estat assignat. Les persones del cercle exterior, al seu torn, miren de mantenir una conversa amb la seva parella de l'altre cercle sobre un tema de discussió que impliqui totes dues (per exemple, el repartiment de tasques en el manteniment de l'ordre del local). Les persones encarregades de desenvolupar la comunicació aniran rotant de parella, de manera que puguin experimentar la vivència de relacionar-se amb persones que tenen diferents estils comunicatius. En acabar, es reflexiona sobre les emocions experimentades i sobre el grau d'èxit en la comunicació, així com sobre les estratègies possibles per respondre de manera assertiva en cadascuna de les situacions.

Activitat 2: S'introdueix una escena de la pel·lícula "Del revés" on els protagonistes, una família de tres membres, davant l'emoció d'enuig mostren un estil de comunicació agressiu que deriva en una conseqüència desagradable per a cadascuna de les persones implicades. De manera grupal, s'noten els comportaments de comunicació verbal i no verbal observats i es reflexiona sobre els motius i interessos que hi ha darrere de cada conducta. Finalment, es procedeix a recollir mitjançant l'eina "pluja d'idees" els missatges que podrien substituir el diàleg original de la pel·lícula.

Sessió 6: Oferir ajuda i fer o rebre compliments

Objectius

- Afavorir una percepció personal positiva.
- Aprendre a valorar els aspectes positius d'altres persones.
- Facilitar habilitats per dur a terme el reforç social positiu.
- Impulsar una xarxa de suport entre les persones participants.

Contingut teòric

Un compliment és una recompensa, la felicitació que donem a una persona perquè ens ha agradat alguna cosa que ha fet o ha dit o perquè ens agrada una cosa que forma part de la seva persona. És a dir, fer un compliment consisteix a recompensar i reconèixer el que ens agrada en una altra persona. A la qui el rep, li ofereix informació sobre aquelles coses que de manera puntual o repetida fa bé; l'ajuda a construir una autoimatge positiva. D'altra banda, aprofitar les pròpies destreses per oferir ajuda a altres persones també pot aportar benestar; entre d'altres conseqüències, pot fomentar sentiments d'utilitat.

Contingut pràctic

Activitat 1: Es visiona el vídeo de cinc minuts "Cadena de favors", que escenifica les conseqüències a nivell personal i comunitari que pot tenir l'ajuda que oferim a una altra persona. El visionat dona lloc a tractar els motius que poden portar una persona a oferir la seva ajuda i les emocions que poden

sentir les persones implicades. Finalment, es pensa en situacions on hàgim donat o hàgim rebut ajuda i es comunica la predisposició personal a ajudar en cas de necessitat.

Activitat 2: En la dinàmica "cadena de favors" es ressalta la importància de conèixer les pròpies fortaleeses, així com les àrees en què creiem que tenim dificultats. Primer, cada persona ha de pensar en les habilitats que creu que té més i menys desenvolupades i, després, en petit grup, rebrà les opinions sobre les destreses que les altres persones hi perceben. En acabat, es proposa que cada persona participant prengui la paraula per compartir allò que se li dona bé i reconèixer per a quines coses necessita ajuda, i ho ha de fer amb la consigna següent: "Tinc molta facilitat per a _____ i, en canvi, tinc dificultat per a _____". Qui continuï el torn haurà de ser qui pugui oferir ajuda davant la dificultat de la primera persona i reconegui, al seu torn, la tasca per a la qual necessitaria ajuda. En últim lloc, per facilitar en el futur la posada en pràctica de l'ajuda, es pot realitzar una guia amb el contacte de les persones especialistes en cadascuna de les àrees esmentades.



Avaluació

Per a l'avaluació de l'eficàcia del programa educatiu per a les habilitats socials en l'adolescència s'utilitza el mètode test-pretest. Es realitzen uns tests sobre habilitats socials abans de començar amb el programa, i es tornen a realitzar en acabar-lo.

Els instruments seleccionats mesuraran diferents variables que es treballaran a les sis sessions descrites. Aquests instruments són estandarditzats amb una àmplia validesa i fiabilitat contrastada en diferents contextos i situacions (Carmona i López, 2015).

- El test autoconcepte/AF5 de García i Musitu (2001) està compost per trenta ítems que mesuren els factors següents: autoconcepte acadèmic/laboral, autoconcepte social, autoconcepte emocional, autoconcepte familiar i autoconcepte físic.
- El qüestionari d'avaluació de dificultats interpersonals en l'adolescència/CEDIA d'Inglés Saura, Méndez i Hidalgo (2000) és un instrument per avaluar els problemes experimentats per adolescents en diferents contextos socials. Està compost per trenta-sis ítems i mesura els factors següents: asserció, les relacions amb un altre sexe, amb iguals, parlar en públic i dificultats en les relacions familiars.
- L'escala d'habilitats socials/EHS de Gismero (2000) està composta per trenta-tres ítems i explora la conducta habitual del subjecte en situacions concretes i valora fins a quin punt les habilitats socials modulen aquesta actitud. Els sis factors que mesura són els següents: autoexpressió de situacions socials, defensa dels propis drets, expressió d'enuig o discon-

Per a l'avaluació de l'eficàcia del programa educatiu per a les habilitats socials en l'adolescència s'utilitza el mètode test-pretest. Es realitzen uns tests sobre habilitats socials abans de començar amb el programa, i es tornen a realitzar en acabar-lo

formitat, dir no i tallar interaccions, fer peticions i iniciar interaccions positives amb el sexe oposat.

- Els autoinformes d'actituds i valors en les interaccions socials de García i Magaz (1994) tenen com a objectiu la identificació de les actituds i el sistema de valors del subjecte respecte de les relacions socials, i l'establiment del perfil d'actituds i valors en les interaccions socials del subjecte avaluat. L'ADCA està constituït per dues escales. La primera escala mesura l'auto-assertivitat, o grau en què una persona es respecta a ella mateixa, i la segona escala avalua l'assertivitat respecte als altres, l'hetero-assertivitat.

Finalment es realitzen les anàlisis estadístiques mitjançant el programa R-Comander. Es comparen les mitjanes amb els valors estàndard per conèixer les diferències en les mitjanes agrupades i la ubicació del subjecte pel que fa als percentils normatius. Es realitzen anàlisis descriptives de les variables. Per a l'anàlisi longitudinal de les habilitats socials s'utilitzen test de mesures repetides.

Els resultats de l'avaluació es comentaran en treballs futurs.

Conclusions

En aquesta proposta educativa hem presentat la importància de treballar les habilitats socials en l'etapa de l'adolescència. S'han descrit sis sessions orientatives per explicar com es poden dirigir els grups d'habilitats socials amb persones adolescents, que, tot i que poden no ser suficients per aconseguir un canvi efectiu en les habilitats socials, es proposen com a guia dels aspectes a treballar en aquesta àrea.

Centrem la proposta d'intervenció en el context del servei de lleure responsable destinat a adolescents pels ajuntaments de les localitats de Biscaia, però és important destacar que aquestes sessions són extrapolables a altres escenaris i als diferents programes especialitzats en la pedagogia de lleure com, per exemple, activitats extraescolars, colònies, grups d'escoltes o centres oberts per a adolescents (Soler, 2012).

Mitjançant aquestes sessions es treballen aspectes clau per a la interacció interpersonal. Des del punt de vista de la psicologia positiva, aquests aspectes són importants per poder assolir una bona qualitat de vida i per prevenir tensions que són pròpies d'aquesta etapa vital. Si la persona en edat adolescent adquireix aquestes eines, podrà fer front a les diferents situacions que li sorgeixin tant en aquesta etapa de la vida com en les posteriors.

Centrem la proposta d'intervenció en el context del servei de lleure responsable destinat a adolescents pels ajuntaments de les localitats de Biscaia, però és important destacar que aquestes sessions són extrapolables a altres escenaris i als diferents programes especialitzats en la pedagogia de lleure com, per exemple, activitats extraescolars, colònies, grups d'escoltes o centres oberts per a adolescents

A més, quan es treballen les habilitats socials en grup s'esdevenen diversos avantatges:

- En el grup, els adolescents hi posen en comú els seus problemes, s'identifiquen els uns amb els altres i s'aconsellen entre ells (Bion, 1963).
- Els grups són la millor manera de treballar amb adolescents ja que són molt útils per a treballar amb més profunditat i de manera més eficaç. Per això, per a treballar les habilitats socials, és molt més útil i enriquidor el grup d'iguals atès que és el lloc de referència i és on l'adolescent es pot identificar més en aquest moment de la seva vida.
- En grup els problemes s'entenen millor i es poden posar en comú i intercanviar-hi diferents experiències. Els participants solen tenir les mateixes dificultats a diferents nivells, i amb les seves particularitats.

Finalment, la valoració d'intervencions com la que es proposa pot servir per a aportar evidències en la direcció que el TLE funciona com a estratègia educativa a l'hora de desenvolupar capacitats i habilitats en adolescents. Per això, és important fomentar el lleure amb una perspectiva de valors des d'un enfocament educatiu.

Per acabar, podem fer nostres les paraules següents: el temps lliure educatiu és un univers ple de possibilitats (Morata, 2015) i hi ha la possibilitat que els adolescents puguin desenvolupar-hi les seves capacitats comunicatives i relacionals, i puguin configurar la seva personalitat d'una manera saludable.

Naiara Ozamiz Etxebarria
Facultat d'Educació de Bilbao
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
naiara.ozamiz@ehu.eus

Eneritz Jiménez-Etxebarria
Facultat d'Educació de Bilbao
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
eneritz.jimenez@ehu.eus

Maitane Picaza Gorrochategui
Facultat d'Educació de Bilbao
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
maitane.picaza@ehu.eus



Bibliografia

- Andreu, C.** (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social, RES*, 7.
- Argyle, M.; Kendon, A.** (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. En L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 55-98. Nova York: Academic Press.
- Aycart, E.; Emezabal, M.; González, K.; López, L.; Mariñelarena, I.; Monferrer, R.** (2017). La educación en el tiempo libre como servicio público para adolescentes: Gazteleku. *Revista de Educación Social, RES*, 24,554-561.
- Bandura, A.** (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press: Lincoln, NE.
- Barra, E.** (1987). El desarrollo moral. Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18.
- Bauman, Z.** (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bion, W. R.** (1963). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bocetos de la belleza real** (25/04/2013). [Vídeo]. Recuperat de <https://youtu.be/8vajPdZhXEo>
- Caballo, V.** (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cadena de favors** (15/05/2012). [Vídeo]. Recuperat de <https://youtu.be/8GosglybxTU>
- Cáceres, M. D.; Brandle, G.; Ruiz, J. A.** (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y comunicación social*, 22 (1), 233-247.
- Carmona, M.; López, J.** (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes // Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 26. 42.
- Castanyer, O.** (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer, S.A. 2.
- Del Prette, Z.; Del Prette, A.** (2003). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. *Revista Evaluar*. 3 (1).
- Del revés.** Docter, P.; Del Carmen, R. (Director). (2015). [Vídeo] Recuperat de <https://youtu.be/wsIvRlnCIK0>
- Eceiza, M.; Arrieta, M.; Goñi, A.** (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Erikson, E. H.** (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford, England: Norton & Co.
- Fieke, D.; Van Genugten, L.; Diekstra, R.; Gravesteyn, C.; Fekkes, M.; Kuiper, R.; Kocken, P.** (2019). A Social Gradient in the Effects of the Skills for Life Program on Self-Efficacy and Mental Wellbeing of Adolescent Students. *J Sch Health*, 89(7), 587-595.
- Gaete, V.** (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

- García, A. D.** (2010). Estudio sobre el asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de educación XXI*, 12, 225-239.
- García, M.; Magaz, A.** (1994). *Los autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales: ADCAs*. Bilbao: COHS. Consultores en Ciencias Humanas.
- García, F.; Musitu, G.** (2001). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- Gezuraga, M.; Bilbao, S.; Etxebarria, G.** (2019). Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo En I. Alonso & K. Artetxe, *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 53-68). Barcelona: Octaedro.
- Gil, F.; Cantero, F. J.; Antino, M.** (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 51-57.
- Gil F.; León J. M.; Jarana E.** (1995). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Biblioteca Eudema.
- Gimeno, J.** (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gismero, E.** (2000). *EHS: escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA ediciones.
- Inglés Saura, C. J.; Méndez, F. X.; Hidalgo, M. D.** (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psychothema*, 12, 390-398.
- Kohlberg, L.** (1971). Stages of moral development. Sullivan (Eds.). Toronto: University of Toronto Press.
- Liu, Y. C.; Hsu, Y. C.** (2013). Predicting adolescent deviant behaviors through data mining techniques. *Educational Technology & Society*, 16(1), 295-308.
- Lizeretti, N.** (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional*. Lleida: Milenio.
- Lobo, J. L.; Menchén, F.** (2004). *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre. Estrategias y pautas para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.
- Maya, C. L.** (2010). La ocupación del tiempo libre: una propuesta para la formación integral del adolescente. *Revista electrónica*, 13, 1-10.
- Monzón, J.** (2003). El tiempo libre educativo como ámbito de prevención. *Revista Española de Drogodependencias*, 28 (2), 121-127.
- Morata, T.** (2015). El temps lliure educatiu davant la societat del segle XXI. Cap a la construcció d'identitats personals i de ciutadania activa. Tercer congrés del temps lliure i educatiu. 16 -17 d'octubre. Barcelona.
- Morata, T.; Alonso, I.** (2019). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En: I. Alonso, K. Artetxe, *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.
- Morata, T.; Garreta, F.** (2012). El temps lliure educatiu com a dinamitzador i/o activador de comunitat/s. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 11-29.
- Muñoz, M.; Olmos, S.** (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXL*, 13, 139-162
- Organització Mundial de la Salut (OMS)** (2011). Riesgos para la salud de los jóvenes. Recuperat de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/index.html>



- Piaget, J.** (1964). Cognitive Development in Children. *Journal of research in science teaching*, 2, 176-186.
- Oyarzún, G.; Estrada, C.; Pino, E.; Oyarzún, M.** (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Ricoy, M. C.; Fernández, C.** (2016). Prácticas y recursos de ocio en la adolescencia. *Educatio Siglo XXI*, 34, 103-124.
- Roman, G.; Alonso, I.; Berasategi, N.** (2018). El tiempo libre educativo como recurso para la inclusión de las personas migrantes y refugiadas: diagnóstico y aproximación a las buenas prácticas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Zerbitzuan* 66, 49-60.
- Sáez, L.** (2019). Educadors socials a l'escola: el seu sentit, noves necessitats i noves estratègies. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.
- Salter, A.** (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sanders, R.** (2013). Adolescent Psychosocial, Social, and Cognitive Development. *Pediatrics in Review*, 34(8), 354-8.
- Sarrate, M. L.** (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Borndon*, 60(4), 51-61.
- Saz-Marín, A. I.** (2007). *S.O.S. Adolescentes*. Madrid: Aguilar.
- Soler, P.** (2012). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Editorial UOC.
- Stepp, S. D.; Pardini, D. A.; Loeber, R.; Morris, N. A.** (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The canadian journal of Psychiatry*, 56(8), 457-465.
- Torres, M. V.; Sánchez, Á. M.; Jiménez, M.** (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. España: Pirámide.
- Thorndike, E. L.** (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Wolpe, J.** (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University.

Maite Marzo
Miguel Ángel Pulido
Txus Morata
Eva Palasi

Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen

Recepció: 09/10/19 Acceptació: 17/11/19

Resum

L'article presenta la recerca Competències clau desenvolupades en el lleure educatiu rellevants per a l'èxit escolar i la millora de l'ocupabilitat juvenil, subvencionada a través de la convocatòria de l'Impost sobre la Renda de les Persones Físiques del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, té per objectiu ampliar el coneixement sobre els efectes que la participació en espais de lleure educatiu i/o centres oberts/centres socioeducatius ha tingut en joves que, quan eren nens i adolescents, van participar en aquest tipus de programes, amb relació a l'èxit educatiu i/o al desenvolupament de les competències per a l'ocupabilitat. La metodologia emprada per dur a terme aquest estudi va ser un disseny mixt (quantitatiu-qualitatiu), d'anàlisi explicativa seqüencial (DEXPLIS). Es van realitzar entrevistes en profunditat a joves que han participat en els recursos, a educadors, a professors i a ocupadors d'aquests joves; i es van administrar qüestionaris a nens i adolescents que hi participen actualment. La informació es va recopilar simultàniament en quatre comunitats autònomes d'Espanya en què s'ha desenvolupat l'estudi (Catalunya, Comunitat de Madrid, Balears i Comunitat Valenciana). Els primers resultats de la recerca han permès el disseny d'indicadors que ens porta a una detecció inicial de bones pràctiques i que, alhora, orienta els professionals sobre aquells aspectes clau a tenir en compte per a la millora de la seva pràctica diària.

Paraules clau

Bones pràctiques, competències acadèmiques, competències d'ocupabilitat, entitats de lleure educatiu, centres socioeducatius.

Aportaciones de las entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en el desarrollo de competencias académicas y de empleabilidad de los niños y adolescentes que participan en ellas

Contributions made by educational leisure organisations and socio-educational centres in the development of academic competencies and employability skills among participating children and teenagers

Este artículo presenta la investigación Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la empleabilidad juvenil, subvencionada a través de la convocatoria del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, tiene por objetivo ampliar el conocimiento acerca de los efectos que la participación en espacios de tiempo libre educativo y/o centros abiertos/centros socioeducativos ha tenido en jóvenes que, cuando eran niños y adolescentes, participaron en este tipo de programas, con relación al éxito educativo y/o al desarrollo de las competencias para la empleabilidad. La metodología utilizada para llevar a cabo este estudio fue un diseño mixto (cuantitativo-qualitativo), de análisis explicativo secuencial (DEXPLIS). Se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes que han participado en los recursos, a educadores, a profesores y a empleadores de estos jóvenes; y se administraron cuestionarios a niños y adolescentes que participan actualmente. La información se recopiló simultáneamente en cuatro comunidades autónomas de España en las que se ha desarrollado el estudio (Cataluña, Comunidad de Madrid, Baleares y Comunidad Valenciana). Los primeros resultados de la investigación han permitido el diseño de indicadores que nos lleva a una detección inicial de buenas prácticas a la vez que ubica a los profesionales sobre aquellos aspectos clave a tener en cuenta para la mejora de su práctica diaria.

This paper presents the research project "Key competencies developed in educational leisure relevant to school success and improving the employability of young people", subsidised under the call for proposals launched by the Ministry of Health, Social Services and Equality. The aim of the research was to increase knowledge of the effects that participation at educational leisure spaces and/or open/socio-educational centres has had on young people who, when children and teenagers, took part in these types of projects, as regards educational success and/or the development of employability skills. The methodology used to conduct the study (DEXPLIS) was a mixed (quantitative-qualitative) sequential explanatory analysis. In-depth interviews were conducted with young people who had participated in the facilities, as well as their educators, teachers and employers; and questionnaires were administered to children and young people currently participating. The data was collected simultaneously in four Spanish regions where the study was implemented (Catalonia, Madrid, Balearic Islands and Valencia). The early results from the research have enabled indicators to be designed that generate the initial detection of good practice and, at the same time, guide professionals in those key aspects that they should consider in order to improve their everyday practice.

Keywords

Best practice, academic competencies, employability skills, educational leisure organisations, socio-educational centres

Palabras clave

Buenas prácticas, competencias académicas, competencias de empleabilidad, entidades de tiempo libre educativo, centros socioeducativos.

Com citar aquest article:

Marzo Arpón, M.; Pulido Rodríguez, M. Á.; Morata Garcia, T.; Palasi Luna, E. (2019). Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 117-138.



▲ Introducció

En aquest article presentem la recerca *Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la empleabilidad juvenil*, subvencionada pel Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, mitjançant l'Impost sobre les Rendes de les Persones Físiques (IRPF) (101/2017/188/004) i desenvolupat per membres del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS) de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, de la Universitat Ramon Llull, i de Consultoria i Estudis. Totes dues entitats són de la Fundació Pere Tarrés.

Aquesta recerca pretén aportar evidències en relació amb la incidència que els centres de lleure i centres socioeducatius tenen sobre els infants i adolescents que hi participen, concretament en la promoció de competències acadèmiques que previnguin o ajudin en el reforç d'itineraris d'èxit educatiu i social, així com del reforç i millora de competències personals per a la millora de l'ocupabilitat.

Tenint en compte aquest objectiu general, l'equip de recerca es va plantejar dos objectius a abordar-hi:

1. Identificar bones pràctiques en el desenvolupament de competències clau que provinguin de les entitats de lleure educatiu (ELLE a partir d'ara) i els centres oberts o centres socioeducatius (CO/CS a partir d'ara).
2. Identificar els efectes en les competències clau per a l'èxit acadèmic i l'ocupabilitat juvenil que les ELLE i els CO/CS provoquen mitjançant la seva intervenció socioeducativa.

En aquest article es presenta una aproximació a l'abordatge de les competències d'ocupabilitat, les competències acadèmiques i el concepte i les tipologies de bones pràctiques.

Per què una anàlisi de bones pràctiques?

La necessitat de detectar bones pràctiques transferibles sobre els temes que s'aborden en aquest article es pot constatar en observar les dades de l'Eurostat (2017) sobre atur i fracàs escolar, segons les quals Espanya és a la cua d'Europa. L'índex d'abandonament prematur dels estudis és d'un 19% de la població d'entre 18 i 24 anys, percentatge que només supera Islàndia, Malta i Turquia, al darrere de la resta dels 28 països. Superem en 9 punts la mitjana global d'Europa i som lluny dels països amb un índex millor (4,8%, un forat de l'14,2%). Pel que fa a l'atur en persones d'entre 25 i 64 anys som en un 26,2%, 11 punts més que la mitjana global europea i, de nou, a la cua dels 28 països, dades que s'agreugen si observem les últimes xifres disponibles

L'índex d'abandonament prematur dels estudis és d'un 19% de la població d'entre 18 i 24 anys, percentatge que només supera Islàndia, Malta i Turquia, al darrere de la resta dels 28 països

(juliol del 2017) sobre la inactivitat en la franja d'edat entre els 15 i els 24, on som 22 punts per sobre de la mitjana dels 28 països, amb un 38,6% de la població juvenil a l'atur, la pitjor xifra disponible en aquesta franja.

És urgent, doncs, que, més enllà de l'escola, la resta de les entitats compromeses amb l'educació dels nens i nenes del país puguem desenvolupar propostes que plantin cara a aquesta realitat. Per això, aquesta recerca se centra a analitzar o, si més no, recopilar les evidències que reforcin i/o promoguin actuacions socials i educatives en el temps lliure educatiu que: (1) promocionin amb resultats comprovables l'èxit educatiu i (2) ofereixin programes avaluable que reforcin l'adquisició de competències per a l'ocupabilitat impulsant l'entrada estable en el mercat laboral dels nostres joves.



Estat de la qüestió: competències per a l'ocupabilitat, competències acadèmiques i la detecció de bones pràctiques que en promouen el desenvolupament en la infància i l'adolescència

Competències per a l'ocupabilitat

Sobre el concepte d'ocupabilitat, potser una de les definicions més citades és la de Hillard i Pollard (1998), que consideren l'ocupabilitat com la capacitat d'una persona per accedir, mantenir-se i promocionar-se en el mercat laboral, gestionant les pròpies transicions a través d'una ocupació activa. També es relaciona amb el desenvolupament professional i la qualitat de la vida laboral (Fundipe, 1999; Hillard i Pollard, 1998; Tamkin i Hillage, 1999).

Es coneix que moltes de les competències que configuren i reforcen l'ocupabilitat d'una persona s'aprenen de manera natural en el context familiar durant la segona infància, i en altres contextos com l'escola i el grup d'iguals (Arnau-Sabates, Marzo, Jariot i Sala, 2014) però, tenint en compte aquesta diversitat, pensem que també es desenvolupen des d'altres espais educatius com ara els centres de lleure educatiu (PACEC, 2011), els centres oberts i els centres socioeducatius, receptius d'infància vulnerable. Creiem que la intervenció educativa que es realitza en aquests centres podria jugar un paper complementari al de la família i l'escola en el desenvolupament preventiu de determinades competències genèriques, relacionades amb l'ocupabilitat. És part de la nostra hipòtesi, i vam trobar rellevant poder liderar una recerca que pugui confirmar i, alhora, oferir actuacions educatives que en fomentessin el desenvolupament des de diferents experiències de lleure educatiu.

Creiem que la intervenció educativa que es realitza en aquests centres podria jugar un paper complementari al de la família i l'escola en el desenvolupament preventiu de determinades competències genèriques, relacionades amb l'ocupabilitat

En un espai controlat, infància i joventut poden desenvolupar les seves capacitats des de la pràctica diària i, amb l'acompanyament d'una persona adulta qualificada, perfeccionar-les

En pocs llocs com en l'educació planificada que s'imparteix fora de l'horari pròpiament escolar, ja des de projectes concrets d'atenció individualitzada i/o grupal, fins a aquells que opten per un abast comunitari de la seva intervenció exerciten competències de primer ordre per al lideratge i l'activitat empresarial i social. En un espai controlat, infància i joventut poden desenvolupar les seves capacitats des de la pràctica diària i, amb l'acompanyament d'una persona adulta qualificada, perfeccionar-les. Dos estudis ens mostren dades sobre aquest fet.

En el primer estudi, *Estudi sobre el lleure educatiu* de la Fundació Pere Tarrés (2015), en què van participar 186 joves que es van formar per aconseguir els diplomes oficials de monitor o director d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil. Aquest estudi pretén mostrar quin tipus de competències professionals es promouen, des de les seves percepcions, en el marc de les ELLE. En destaquen com a més significatives: la "comunicació (89,2%) i la creativitat (75%)".

El segon estudi, *Aprenentatges en l'àmbit associatiu de l'educació en el lleure* (Valls, Crèixams, Borison, Font, 2007), elaborat per l'Observatori Català de la Joventut de la Generalitat de Catalunya, mostra l'impacte en el món laboral dels aprenentatges assolits per les persones que havien participat en experiències de lleure educatiu. Hi van participar responsables pedagògics i monitors d'entitats.

Alguns dels resultats més significatius d'aquest segon estudi mostren que el lleure educatiu ha aportat aprenentatges sobre competències per a la vida professional d'acord amb les certeses següents:

- la primera, perquè permet l'accés a la globalitat d'aprenentatges,
- la segona, perquè els aprenentatges es realitzen mitjançant la vivencialitat i la intensitat d'experiències personals,
- en tercer lloc, perquè permet la vivència d'aquests aprenentatges des de molt jove i,
- finalment, perquè forma per al treball en equip i per al desenvolupament d'habilitats directives. Aquest aspecte ha estat especialment assenyalat pels responsables pedagògics.

Competències acadèmiques

Entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius com a espais en els quals es treballa per la consolidació i la millora de les competències acadèmiques

De l'estudi "Guia pedagògica del programa de reforç educatiu" sobre com s'aborda el treball acadèmic des dels centres socioeducatius per a l'èxit

educatiu dels infants i adolescents que hi participen (Morata *et al.*, 2016) s'extreuen els resultats següents i recomanacions rellevants sobre els quals recolza la recerca que es presenta:

- Els centres socioeducatius acompanyen durant el creixement d'infants que es troben en una situació de vulnerabilitat social. Aquests centres, i també les entitats de lleure educatiu, entenen l'educació com un procés integral, en el qual el nen és el protagonista i en què cal situar tots els elements de la xarxa educativa al seu voltant per aconseguir el desenvolupament màxim de les seves capacitats.
- Els programes per a l'èxit educatiu de la xarxa de centres socioeducatius (Fundació Pere Tarrés, 2015) pretenen contribuir a la millora de les seves competències acadèmiques, a superar l'etapa educativa obligatòria amb èxit i a reduir el risc d'exclusió social i laboral.
- Per assolir l'èxit educatiu es considera imprescindible treballar els següents objectius, quatre dels quals fan referència a l'infant i un a l'entorn (familiar, escolar i comunitari):
 - Desenvolupar l'autonomia personal
 - Adquirir eines relacionades amb l'educació emocional
 - Desenvolupar al màxim les pròpies capacitats
 - Integrar un aprenentatge significatiu per a la pròpia vida
 - Entendre l'entorn com a part del procés educatiu
- Les metodologies i les activitats que es duen a terme en el marc d'aquestes entitats afavoreixen l'adquisició d'aprenentatges de manera directa o indirecta, complementària a l'educació escolar i realitzades des d'un abordatge d'educació inclusiva.

Els programes de suport a l'èxit acadèmic des del marc de les ELLE es caracteritzen per emprar metodologies actives i participatives, que busquen la implicació de l'infant en el seu procés educatiu, entenen que ell és el protagonista.

Amb aquesta metodologia es pretén, doncs, que l'infant aprengui a aprendre, mitjançant un aprenentatge significatiu, partint dels coneixements que l'infant ja té assolits perquè pugui arribar a nous coneixements, construïts per si mateix.

Cal destacar que des d'aquesta metodologia es dona molta importància a la feina en grup i a la utilització d'estratègies de treball i aprenentatge cooperatiu. Això implica la participació directa i activa dels nens, així com la cooperació i l'ajuda mútua. Els programes utilitzen metodologies de lleure educatiu, de caràcter més lúdic i actiu, per tal d'augmentar la motivació per l'aprenentatge i l'estudi.



Els programes utilitzen metodologies de lleure educatiu, de caràcter més lúdic i actiu, per tal d'augmentar la motivació per l'aprenentatge i l'estudi

Competències acadèmiques per a la configuració del treball de camp?... Les mateixes que reflecteix el BOE

Estudis com el de Casas (2012), “La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desemparament a Catalunya”, i el de Montserrat, Casas, Baena (2015), “La educación de los niños, niñas y adolescentes en el Sistema de Protección. ¿Un problema o una oportunidad?”, mostren la disparitat entre una ja de per si alarmant situació pel que fa als índexs de fracàs escolar de la població en general i l’increment del percentatge negatiu quan s’entra a avaluar la situació que viuen els infants de centres residencials d’acció educativa. Algunes de les dades que impulsen les recerques i que justifiquen la necessitat de treballar encara més per aconseguir que l’educació sigui un instrument per a la superació d’aquesta desigualtat i injustícia social són les següents:

- Als 15 anys el 69,4% de la població estudia al curs que li correspon. En la població tutelada aquest percentatge està entre el 26% i el 32%.
- El 60% dels nois i noies de la població es gradua de l’ESO en l’edat que correspondria sense haver repetit cap curs, però aquesta circumstància només es dona entre un 13% i un 22% de la població tutelada; a banda, més del 55% és orientat a programes de formació i inserció (orientació que només veiem en el 4,4% de la resta de la població).

S’han pres com a referència les dades d’aquests estudis davant la manca de dades del col·lectiu específic de la recerca que es presenta (cosa que haurem de corregir en un futur); a més aporten pistes que les dades de la població general habituals no mostren sobre la infància en risc, especialment si tenim en compte que la majoria de nens i nenes que venen a les ELLE i als CO/CS derivats des dels serveis socials es troba en risc de fracàs escolar.

Bones pràctiques. Aproximació i situació del concepte en la recerca

Identificar les percepcions sobre l’efecte de la participació en ELLE i CO/CS i els criteris per operativitzar-ne la detecció i l’anàlisi posterior ha portat l’equip de recerca a realitzar una aproximació al concepte de bones pràctiques.

Sobre el concepte de bones pràctiques. Orientacions i decisions de l’equip tècnic del projecte

S’han tingut en compte diferents documents que han ajudat a situar el concepte de *bones pràctiques* com ara els estudis i les consideracions més crítiques amb el concepte, així com les aportacions d’autors que se signifiquen per abordar de manera seriosa i compromesa l’aportació positiva que una bona

orientació de l’abordatge de les *bones pràctiques* pot portar a l’àmbit de l’educació en general i, des del nostre punt de vista després del procés de recerca, a les pràctiques professionals més vinculades a l’educació social, de manera concreta.

Tenint en compte referents més locals (Alegre, 2009), es va elaborar un document que observés de manera global alguns dels referents internacionals principals, pel que fa a bones pràctiques, amb la intenció de descriure indicadors i línies d’observació, i crear un instrument propi que en facilités una bona detecció.

Es presenta una relació d’autors i organismes en què es va trobar una via per poder ajustar el concepte de *bones pràctiques* i la seva funcionalitat en el moment de desenvolupar projectes educatius i ocupacionals reeixits.

Taula 1: Relació de referents en la conceptualització de bones pràctiques que s’han tingut en compte en la recerca

Organisme referent	Pàgina web
UNESCO	http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/good-practices/ http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152452eo.pdf http://www.unesco.org/new/en/education/south-south-and-triangular-cooperation-in-education/ http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf
Educational Opportunity Association	http://www.besteducationpractices.org/what-is-a-best-practice/ http://www.besteducationpractices.org/ http://www.arendale.org/best-education-practices/
Hanover Research	http://gssaweb.org/wp-content/uploads/2015/04/Best-Practices-in-Global-Education-1.pdf
Great Schools Partnership	https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2015/10/global_best_practice_2nd_edition_2016_forweb.pdf https://www.greatschoolspartnership.org/resources/global-best-practices/
Natioal Education Association	http://www.nea.org/tools/17073.htm
Edutopia. George Lucas Education Foundation	https://www.edutopia.org/blog/defining-best-practice-teaching-rebecca-alber
Magnet Schools of America	http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools http://magnet.edu/certification/national-institute-for-magnet-school-leadership http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499667975017-442c6dff-d0a4
Education Next	http://educationnext.org/best-practices-are-the-worst/

Font: Elaboració pròpia.

Crítiques a les bones pràctiques

L’anàlisi documental que s’ha realitzat sobre la detecció de bones pràctiques confirma que hi ha dos grans blocs, molt diferents, des dels quals es critica el treball educatiu des de les bones pràctiques.

- a) No hi ha experiències replicables, per tant, la “febre” sobre les bones pràctiques és un error de l’àmbit educatiu.
- b) Hi ha molta dispersió i molt poc treball rigorós per avalar una bona pràctica des de resultats contrastables. Solen ser les *millors pràctiques* que



Es va elaborar un document que observés de manera global alguns dels referents internacionals principals, pel que fa a bones pràctiques, amb la intenció de descriure indicadors i línies d’observació, i crear un instrument propi que en facilités una bona detecció

cada institució o entitat (gran o petita) decideix tenint en compte percepcions poc contrastades. Tot i això, és important seguir avançant en els processos de reconeixement d'aquestes bones pràctiques, ja que poden impulsar millores educatives reals.

Valorant la rellevància d'aquestes afirmacions, en aquesta recerca s'ha constatat que, per bé que és cert que algunes de les mostres de bones pràctiques van en la línia equivocada que les dues crítiques anteriors exposen, també hi ha opcions que no hi encaixen. Aquestes altres opcions sí avancen cap a una serietat epistemològica que permet tenir esperança en un canvi cap a una pràctica basada en l'evidència que millori la vida de les persones. A continuació, es presenten concrecions al respecte.

Apostes científiques i operatives que permeten avançar des d'una pràctica basada en l'evidència

Després de la lectura dels documents que s'han enllaçat a la taula 1, es va partir de les apreciacions de la *Educational Opportunity Association* del centre nacional nord-americà per a les millors pràctiques¹, més concretament dels tres nivells que marca un dels autors col·laboradors, David Arendale (2017), professor de la Universitat de Minnesota.

Els tres nivells segons Arendale (2017) són:

1. *Pràctica educativa prometedora*: Conté informació detallada i descriu la pràctica amb la seva base teòrica i la manera com ha de ser implementada. La recollida de dades està en procés, però encara no se n'ha completat una avaluació rigorosa.
2. *Pràctica educativa validada*: Una pràctica educativa prometedora que ja ha implementat una avaluació rigorosa documentant resultats positius en un entorn educatiu concret. El disseny avaluatiu podria ser experimental o gairebé experimental quantitatiu, qualitatiu o mètode mixt.
3. *Pràctica educativa exemplar*: Una pràctica educativa validada que ha estat replicada amb èxit en diversos entorns educatius amb resultats similars en els nens i nenes. Aquesta pràctica té un gran potencial de ser implementada de manera reeixida.

Metodologia

Per donar resposta als objectius de la recerca es va implementar una metodologia de tall mixt (quantitatiu-qualitatiu), d'anàlisi explicativa seqüencial (DEXPLIS), composta per les fases que es presenten a continuació.

Per donar resposta als objectius de la recerca es va implementar una metodologia de tall mixt (quantitatiu-qualitatiu), d'anàlisi explicativa seqüencial (DEXPLIS), composta per les fases que es presenten a continuació

Fase 1. Selecció de les entitats col·laboradores i definició de l'univers d'estudi

La primera fase de la recerca va consistir en la selecció de les entitats col·laboradores i la definició de l'univers i de la mostra de l'estudi. En primer lloc, es van seleccionar vuit entitats de les quatre comunitats autònomes que han participat en l'estudi: Comunitat Valenciana, Comunitat de Madrid, Illes Balears i Catalunya, atès que disposen d'un projecte educatiu estable i que és clarament un referent per a les seves comunitats. A cada comunitat autònoma es va garantir la participació d'una entitat de lleure (ELLE) i d'un centre obert/centre socioeducatiu (CO/CS).

Després del primer contacte amb les entitats i que acceptessin de participar en la recerca, es va sol·licitar que emplenessin un primer qüestionari exploratori dissenyat per recollir informació sobre els professionals i les persones voluntàries que duen a terme actuacions educatives en el centre o entitat, tipologies d'activitats amb impacte en la millora de les competències acadèmiques i/o d'ocupabilitat, nombre d'usuaris, existència de dades objectives per identificar una millora acadèmica o d'ocupabilitat, entre d'altres.

El qüestionari va incloure una fitxa per a la identificació dels possibles participants en l'estudi. La tria de participant estava condicionada pel requisit següent: havien de ser joves d'entre 12 i 19 anys amb un recorregut mínim de 3 anys assistint al centre o entitat amb trajectòries reeixides en relació amb les competències de tipus acadèmic i/o laboral.

A més, es va decidir ampliar i completar la mostra d'estudi amb adults de referència dels adolescents i joves amb els quals tenen relació acadèmica o laboral. En aquest sentit s'inclouen com a agents informatius els educadors de les ELLE i dels CO/CS, els mestres i els ocupadors dels joves seleccionats.

A la taula 2 es presenten els centres i entitats participants.

Taula 2. Llista d'entitats col·laboradores, segons comunitat autònoma i tipologia

Comunitat autònoma	Tipus d'entitat	Nom de l'entitat
Catalunya	ELLE CO/CS	Centre d'esplai Joan Suñol Associació educativa Ítaca
Comunitat de Madrid	ELLE CO/CS	Scouts de Madrid MSC Cáritas Madrid
Comunitat Valenciana	ELLE CO/CS	Juniors Movimiento Diocesano Federación de Escultismo Valenciano Cáritas Valencia (Parroquia María Medianera) Nuestra Señora de los Desamparados
Illes Balears	ELLE CO/CS	Esplai Jovent Projecte Naüm

Font: Elaboració pròpia.



La primera fase de la recerca va consistir en la selecció de les entitats col·laboradores i la definició de l'univers i de la mostra de l'estudi

En relació amb les bones pràctiques, es va realitzar una recerca dels projectes susceptibles de ser considerats com a bones pràctiques i que es va dividir en dos grups: a) projectes vinculats a les entitats col·laboradores de la recerca que havien estat prèviament seleccionades pel GIAS pel fet de ser entitats de prestigi reconegut en la seva comunitat autònoma i b) projectes identificats mitjançant revisió documental de publicacions especialitzades.

Fase 2. Conceptualització de les categories i desenvolupament dels instruments

El procés de conceptualització de les competències acadèmiques neix del marc teòric plantejat i dels paràmetres que marca el govern central, que són la clau perquè aquests nens i nenes superin l'amenaça del fracàs escolar, i ho fa especialment a través de la descripció de "les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat" (Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener), d'aquí ve la relació de competències que es va tenir com a base per al desenvolupament dels instruments del treball de camp.

A la taula 3, igual que a la de competències per a l'ocupabilitat (taula 4), en una columna hi ha el nom de cadascuna de les competències acadèmiques i, en l'altra, els descriptors que es van emprar per observar si les persones participants en la recerca les detectaven en les activitats de l'ELLE o el CO/CS.

Taula 3: Relació de competències acadèmiques amb descriptors per al treball de camp

Competències acadèmiques	
Competència lingüística	Escriure sense faltes d'ortografia
	Comprendre el que llegeixo
	Expressar les meves idees de forma clara i ordenada
	Parlar en públic
Competència matemàtica	Calcular mentalment
	Comprendre un gràfic o una taula matemàtica
	Fer experiments científics
	Resoldre problemes matemàtics
Competència aprendre a aprendre	Organitzar-me per estudiar
	Identificar els problemes principals i centrar-m'hi per a resoldre'ls
	Escollir els altres amb atenció
	Tenir interès per aprendre coses noves

El procés de conceptualització de les competències acadèmiques neix del marc teòric plantejat i dels paràmetres que marca el govern central, que són la clau perquè aquests nens i nenes superin l'amenaça del fracàs escolar

Competència social i cívica	Valorar els coneixements que puguin aportar altres persones
	Posar-me en la pell dels meus companys d'equip
	Tractar de la mateixa manera els nois i les noies
	Respectar la manera de ser dels altres
Competència digital	Aprendre a fer servir els programes i les aplicacions de l'ordinador
	Identificar si les notícies que es publiquen en una xarxa social són vertaderes o falses
	Cercar i trobar informació en els mitjans digitals
	Passar una tarda sense mirar el mòbil
Competència sentit de la iniciativa	Prendre la iniciativa per superar una situació de bloqueig o d'estancament
	Acceptar que un projecte que vull fer pot fracassar
	Liderar un projecte en el qual participen altres persones
	Responsabilitzar-me per aconseguir els objectius d'un projecte que hagin estat acordats entre tots
Competència consciència i expressió cultural	Fer un dibuix, una pintura, un còmic o un <i>graffiti</i>
	Conèixer la història i la cultura del meu país o comunitat
	Gaudir quan porto a terme projectes d'arts plàstiques
	Valorar altres cultures

Font: Elaboració pròpia (2018).



Per a la conceptualització de les categories de les competències d'ocupabilitat que es van emprar en el treball de camp (taula 4), es va procedir de la mateixa manera que amb les acadèmiques, a partir del marc teòric. Es presenta una taula amb dues columnes, en la primera de les quals apareix el nom de la competència analitzada i a la segona columna hi ha una llista dels descriptors que, després de l'estudi minuciós dels referents teòrics, es van redactar amb la intenció de fer que els nois i noies participants en el projecte poguessin fer-se una idea sobre com podrien estar incorporant el desenvolupament d'aquestes competències en el seu dia a dia.

Taula 4. Relació de competències d'ocupabilitat amb descriptors per al treball de camp

Competències d'ocupabilitat	
Competència de treball en equip	Acceptar les crítiques dels altres
	Valorar els coneixements que puguin aportar altres persones
	Posar-me en la pell dels meus companys d'equip
	Responsabilitzar-me per aconseguir els objectius d'un projecte que hagin estat acordats entre tots

Es va optar per utilitzar l'entrevista atès que és una eina útil per a la recollida d'informació que requereix una perspectiva detallada i subjectiva

Competència de comunicació	
	Escriure sense faltes ortogràfiques ni gramaticals
	Expressar les meves idees de manera clara i ordenada
	Parlar en públic
	Expressar el que penso respectant els punts de vista dels altres
Competència d'iniciativa i autonomia	
	Organitzar-me per estudiar
	Acceptar que un projecte que vull fer pot fracassar
	Liderar un projecte en el qual participen altres persones
	Ésser constant per aconseguir els meus objectius
Competència de presa de decisions i resolució de problemes	
	Identificar els problemes principals i centrar-m'hi per a resoldre'ls
	Prendre la iniciativa per superar una situació de bloqueig o d'estancament
	Mantenir la calma quan sorgeix un problema imprevist
	Escollir els altres amb atenció
Competència de flexibilitat	
	Tractar de la mateixa manera els nois i les noies
	Acceptar un canvi de plans que va en contra dels meus interessos o preferències
	Respectar la forma de ser dels altres
	Valorar altres cultures

Font: Elaboració pròpia (2018).

Cada entrevista va contenir quatre blocs de preguntes, més dos d'inicials amb els quals vam recollir informació sobre l'entitat i la trajectòria dels agents enquestats

Marcats per una metodologia mixta, els instruments que s'han utilitzat en aquesta recerca són de tipus quantitatiu (enquestes) i qualitatiu (anàlisi documental, entrevistes semiestructurades i entrevistes en profunditat).

Es va optar per utilitzar l'entrevista atès que és una eina útil per a la recollida d'informació que requereix una perspectiva detallada i subjectiva. "L'entrevista permet arribar al nucli de les temàtiques del cas amb més rapidesa i profunditat, sondejar les motivacions, fer preguntes de seguiment i facilitar a les persones que expliquin les seves històries" (Simons, 2011, p. 71).

Instruments qualitius

D'acord amb les competències acadèmiques i amb les d'ocupabilitat es van elaborar els guions de les entrevistes semiestructurades i en profunditat (un guió per a cadascun dels quatre tipus d'agents). Cada entrevista va contenir quatre blocs de preguntes, més dos d'inicials amb els quals vam recollir informació sobre l'entitat i la trajectòria dels agents enquestats.

A continuació, es mostren els blocs de preguntes segons els diferents agents participants.

Taula 5. Blocs de les entrevistes semiestructurades en relació amb l'agent entrevistat

	Joves	Educadors	Mestres	Ocupadors
Bloc A	Fitxa tècnica amb les preguntes relatives a l'univers d'estudi.			
Bloc B	Presentació personal.	Presentació personal, trajectòria, formació i relació amb el CO/CS o l'ELLE.		
Bloc C	Situació actual i valoració del pas pel CO/CS o l'ELLE.	Activitats que es realitzen al CO/CS o l'ELLE i com poden influir en els joves.		
Bloc D	Operacionalització de les competències d'ocupabilitat mitjançant un primer conjunt de preguntes enfocades al passat que inquirix per la situació en què es trobava el participant abans de la intervenció ("Abans de participar en les activitats del centre tenia dificultats per..."). D'aquesta manera es pretén identificar les dificultats que els joves tenien per realitzar o afrontar diferents situacions i distingir, d'aquesta manera, entre els participants que tenien dificultats i els que no en tenien. I un segon conjunt de preguntes sobre l'efecte de la intervenció ("Participar en les activitats del centre o entitat ha ajudat a...").			Valoració de les competències d'ocupabilitat del jove.
Bloc D	Operacionalització de les competències acadèmiques mitjançant un primer conjunt de preguntes enfocades al passat que inquirix per la situació en què es trobava el participant abans de la intervenció ("Abans de participar en les activitats del centre tenia dificultats per..."). D'aquesta manera es pretén identificar les dificultats que els joves tenien per realitzar o afrontar diferents situacions i distingir, d'aquesta manera, entre els participants que tenien dificultats i els que no en tenien. I un segon conjunt de preguntes sobre l'efecte de la intervenció ("Participar en les activitats del centre o entitat ha ajudat a...").			
Bloc E	Recomanació a altres joves sobre la participació en un CO/CS o una ELLE.	Condicions de les actuacions dels CO/CS i les ELLE en relació amb el desenvolupament competencial dels joves.		
Bloc F	Visibilitat de les actuacions dels CO/CS i les ELLE en relació amb el desenvolupament competencial dels joves.			

Font: Elaboració pròpia.

Per a la identificació de bones pràctiques en el desenvolupament de competències clau seleccionades entre les ELLE i els CO/CS es va procedir a: a) definir els criteris per a la identificació de les bones pràctiques (de caràcter sociopedagògic i de caràcter metodològic) i b) identificar els possibles projectes candidats a bones pràctiques.

Instruments quantitius

Per conèixer el desenvolupament de les competències acadèmiques i d'ocupabilitat que perceben els infants i joves participants s'ha desenvolupat una enquesta autoadministrada que s'estructura en quatre blocs de preguntes. Els dos blocs centrals van constar de 35 variables amb una amplada de 4 punts.



Taula 6. Blocs d'enquesta autoadministrada als joves

Joves	
Bloc A	Fitxa tècnica amb les preguntes relatives a l'univers d'estudi.
Bloc B	Operacionalització de les competències acadèmiques i d'ocupabilitat mitjançant una pregunta enfocada al passat que inquirix per la situació en què es trobava el participant abans de la intervenció ("Abans de participar en les activitats del centre tenia dificultats per...").
Bloc C	Operacionalització de les competències acadèmiques i d'ocupabilitat mitjançant una pregunta sobre l'efecte de la intervenció ("Participar en les activitats del centre o entitat m'ha ajudat a...").
Bloc D	Elements relatius a les característiques sociodemogràfiques del nucli familiar.

Font: Elaboració pròpia.

Fase 3. Realització del treball de camp i mostra obtinguda

La tercera fase va comportar la programació i realització del treball de camp. D'una banda, es van dur a terme quaranta entrevistes semiestructurades en profunditat per recollir informació sobre l'objectiu final de l'estudi: aprofundir en els elements que els protagonistes d'experiències viscudes durant la infància en ELLE i en CO/CS identifiquen com a vitals per afavorir l'èxit escolar i l'ocupabilitat, a més de conèixer també, per part dels adults de referència, l'evolució en l'adquisició competencial acadèmica i d'ocupabilitat. Totes les entrevistes van ser realitzades a les seus dels agents participants. Prèviament, l'entrevistador havia concertat les cites amb els responsables de les entitats.

La mostra de l'estudi de caràcter internacional es va concretar en quinze casos, vuit joves amb èxit acadèmic i set amb èxit professional. En funció del perfil de cada cas, es va entrevistar els educadors de referència dels ELLE i CO/CS, els seus mestres/professors de l'etapa escolar o els ocupadors que els van contractar.

A més, es van realitzar entrevistes en profunditat a dos experts de l'àmbit acadèmic i tres de l'àmbit laboral.

Taula 7. Mostra de l'estudi

	Joves amb èxit acadèmic	Joves amb èxit laboral	Educadors	Mestres	Ocupadors	Experts
Catalunya	2	3	4	1	1	5
València	2	2	3	1	2	
Illes Balears	2	2	4	1	-	
Comunitat de Madrid	2	-	2	1	-	
Total de casos	8	7	13	4	3	50

Font: Elaboració pròpia.

Es va passar el qüestionari a un grup de 55 infants i joves, el 80% dels quals eren participants de CO/CS, mentre que el 20% restant eren joves que assisteixen a ELLE. Es van recollir qüestionaris de les quatre comunitats autònomes participants en l'estudi. La passació autoadministrada va ser guiada pels educadors de les ELLE i CO/CS que havien estat entrenats en els criteris d'aplicació.

El calendari de realització del treball de camp es va dur a terme entre els mesos d'abril i juny del 2018.

Tots els participants en l'estudi van participar lliurement i van signar el consentiment informat. Al seu torn, l'equip investigador ha complert amb els aspectes ètics, que han estat valorats satisfactòriament pel Comitè d'Ètica de la Universitat Ramon Llull².

Per a la identificació de bones pràctiques es va revisar la documentació secundària dels projectes candidats a partir de la definició de les bones pràctiques, i es va elaborar una fitxa de bona pràctica per cada projecte seleccionat. Les fitxes descriuen de forma sintètica el context, la implementació i les característiques de cada bona pràctica, per facilitar-ne la comprensió i la transferibilitat a realitats diferents. Les fitxes van ser consensuades amb les entitats participants.

Anàlisi de dades

Per garantir la credibilitat de l'estudi, s'ha seguit la metodologia de la triangulació (agents) com un "procés en què des de múltiples perspectives es clarifiquen els significats i es verifica la repetibilitat d'una observació i una interpretació. La triangulació serveix per aclarir el significat identificant diferents maneres a través de les quals és percebut un fenomen" (Stake, 1994 p. 241).

Les dades han estat analitzades seguint els procediments estandaritzats de codificació i avaluació temàtica (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). A partir de l'anàlisi documental i d'una primera anàlisi dels instruments es va construir una sèrie de categories i subcategories (taules 3 i 4) que han guiat l'anàlisi en profunditat i l'organització dels resultats.

Un cop realitzades i transcrites les entrevistes, es va dur a terme una anàlisi de contingut dels diferents relats, sobre la base de l'aplicació informàtica Atlas.ti8, a la recerca de patrons, similituds i diferències que ens permetessin identificar les millores competencials dels participants a través del seu pas pels CO/CS i les ELLE.



Per a la identificació de bones pràctiques es va revisar la documentació secundària dels projectes candidats a partir de la definició de les bones pràctiques, i es va elaborar una fitxa de bona pràctica per cada projecte seleccionat

Els resultats es van desenvolupar a través dels relats obtinguts i es van emprar les mateixes paraules dels entrevistats per tal de no modificar el material recollit i transmetre al lector la veracitat de les situacions trobades.

Els resultats es van desenvolupar a través dels relats obtinguts i es van emprar les mateixes paraules dels entrevistats per tal de no modificar el material recollit i transmetre al lector la veracitat de les situacions trobades. A l'apartat de resultats es presenten les dades de manera agregada dels quinze casos a partir de la informació recollida mitjançant quaranta entrevistes.

Taula 8. Categories i subcategories d'anàlisi

Categoria	Subcategories
A. Activitats i competències	
1. Tipologies d'activitats que produeixen efectes	Reforç educatiu
	Activitats lúdiques
	Activitats esportives
	Activitats culturals
	Activitats artístiques
	Activitats orientació laboral
2. Tipus d'efectes produïts per les activitats	Espai de tutoria
	Millora individual
	Millora social (petit grup)
3. Programes	Millora comunitària (fora de l'entorn pròxim/entitat)
	Planificació del desenvolupament de les competències
	Formalització del desenvolupament de les competències (unitats didàctiques, unitats de programació, PEI, etc.)
	Desenvolupament d'informes de seguiment o altres evidències (informes, retorn escola i família)
	Avaluació: evidències de millores competencials (informes, retorn escola i família)
B. Competències	
4. Competència lingüística	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
5. Competència matemàtica	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
6. Competència en ciència i tecnologia	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
7. Aprendre a aprendre	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
8. Competències socials i cíviques	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
9. Competències digitals	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
10. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
11. Consciència i expressions culturals	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
12. Competències acadèmiques més rellevants	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte

13. Competències acadèmiques que es poden treballar millor al centre	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
14. Treball en equip	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
15. Comunicació	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
16. Iniciativa i autonomia	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
17. Presa de decisions i resolució de problemes	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
18. Flexibilitat	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
19. Competències d'ocupabilitat més rellevants	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
20. Competències d'ocupabilitat que es poden treballar millor al centre	Evolució i evidència de la competència
	Canvis generats per factors interns i externs
	Treball directe o indirecte
C. Condicionants	
21. Facilitadors del desenvolupament de les competències	
22. Que dificulten el desenvolupament de les competències	
D. Visibilitat	
23. Evolució del jove i de les seves competències a partir del treball que ha fet al centre	Evolució del jove i de les seves competències a partir del treball realitzat al centre segons l'escola
	Evolució del jove i de les seves competències a partir del treball realitzat al centre segons el mateix centre
	Millora de la visualització de l'evolució del jove i de les seves competències a partir del treball realitzat al centre
24. Context laboral	Ocupador: associació de competències d'ocupabilitat al treball realitzat al centre
	Ocupador: valoració del pas dels joves per un CO/CS o ELLE
25. Els mateixos joves	Joves: associació de competències d'ocupabilitat al treball realitzat al centre
	Joves: valoració del pas dels joves per un CO/CS o ELLE

Font: Elaboració pròpia.



Resultats

A continuació es presenten els principals resultats de la recerca:

1. Els joves que participen en activitats organitzades per les ELLE i els CO/CS, especialment als CO/CS, hi assisteixen fonamentalment per poder superar dificultats en l'àrea acadèmica.
2. Els infants i adolescents manifesten millores significatives en matemàtiques i llengua des del moment d'entrada a les ELLE i els CO/CS com a resultat de la seva incorporació i participació en aquests recursos.

3. Les ELLE i els CO/CS incideixen preferentment en la millora de les competències acadèmiques d'*Aprendre a aprendre*, *Social i cívica* i *Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor*.
4. Les ELLE i els CO/CS incideixen preferentment en la millora de les competències d'ocupabilitat de *Presa de decisions i resolució de problemes*, *Flexibilitat* i *Treball en equip*.
5. Les pràctiques analitzades de les entitats participants en l'estudi són majoritàriament pràctiques educatives prometedores (Arendale 2017).

Quan es posa el focus d'atenció en el desenvolupament de competències acadèmiques, els participants han destacat les competències següents: *Aprendre a aprendre*, *Social i ciutadana* i *Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor*

Quan es posa el focus d'atenció en el desenvolupament de competències acadèmiques, els participants han destacat les competències següents: *Aprendre a aprendre*, *Social i ciutadana* i *Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor*.

Pel que fa a *Aprendre a aprendre*, és considerada com la competència en la qual han experimentat més aprenentatge, en el sentit que es veuen més capaços d'organitzar-se per estudiar, identificar problemes principals i escoltar els altres amb atenció i mostrar interès per coses noves, mostrant les millores principals amb relació als dos últims aspectes. De la mà del desenvolupament d'aquesta competència es desprèn un resultat interessant de l'estudi en el qual les persones participants han coincidit, i és en relació amb les metodologies. Consideren que les metodologies utilitzades en aquests centres com ara el joc, les dinàmiques grupals i les tècniques d'estudi han estat clau per a aquests aprenentatges.

Pel que fa a la competència *Social i cívica*, més de la meitat dels participants comenta que ha après molt sobre el fet de respectar la manera de ser dels altres i posar-se en la pell dels seus companys (empatitzar); i quant a *Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor*, els aspectes també més destacats pels participants fan referència a la pràctica de la planificació i la gestió de projectes, així com a la capacitat de gestionar i reconèixer el fracàs. Els participants expressen que aquests centres ajuden a l'experimentació de la planificació de projectes, des de dissenyar-los fins a avaluar-los. I també destaquen que el pas per aquests centres els ajuda a aprendre i practicar la participació i la iniciativa social.

Alguns dels resultats relatius a les competències d'ocupabilitat mostren que entre un 23% i un 40% dels participants diuen que tenien moltes dificultats amb aquestes competències abans d'entrar en una ELLE o en un CO/CS. D'altra banda, també afirmen que el pas per aquestes entitats els ha permès desenvolupar especialment les competències de *Presa de decisions i resolució de problemes*, *Flexibilitat* i *Treball en equip*.

La participació d'infants en les assemblees i els debats ofereix la possibilitat de practicar i aprendre la *Presa de decisions i resolució de problemes* pel fet que es tracta d'espais que promouen la capacitat d'escoltar l'altre amb atenció i identificar bé els problemes o temes que s'hi tractin.

Quant a la *Flexibilitat*, destaquen dues qüestions: d'una banda, el tracte igualitari entre nois i noies que, tot i que inicialment no es va detectar com un element de dificultat, el pas per les ELLE o els CO/CS incrementa notablement la percepció de millora experimentada; i de l'altra, els participants també comenten que han millorat pel que fa a respectar la manera de ser dels altres i valorar altres cultures.

I quant a *Treball en equip*, els participants perceben una gran millora d'aquesta competència en el sentit que són més capaços de responsabilitzar-se per aconseguir els objectius d'un projecte que hagin acordat de manera consensuada i de posar-se en la pell de l'altre. En general, les metodologies pròpies d'aquest tipus de recursos són de caràcter col·laboratiu i de planificació conjunta d'activitats i han estat esmentades pels participants com a adequades per a potenciar l'assumpció de responsabilitats i el lideratge d'equips i de projectes.

En els resultats de la recerca també destaca la identificació de bones pràctiques per al desenvolupament de les competències per a l'èxit acadèmic i l'ocupabilitat juvenil de deu entitats (taula 9).



En els resultats de la recerca també destaca la identificació de bones pràctiques per al desenvolupament de les competències per a l'èxit acadèmic i l'ocupabilitat juvenil de deu entitats

Taula 9: Projectes d'entitats seleccionades per les seves bones pràctiques

Bona pràctica - projecte impulsor	Temàtica
<i>Projecte InserJove</i> / Associació educativa Itaca	Especialització curricular
<i>Projecte Joves pel barri</i> / Associació educativa Itaca	Educació ètica-cívica
<i>Projecte Naüm</i> / Hermanas de la Caridad de San Vicente de Pau	Inserció o continuïtat educativa i laboral
<i>Projecte SapereAude</i> / Plataforma educativa	Mentoria (socioeducatiu)
<i>Centro Educativa del Menor</i> / Cáritas Madrid	Prevençió i intervenció
<i>Indimoniats</i> / Centre d'esplai Joan Suñol	Socioeducatiu i de lleure
<i>Rutes</i> / Centre d'esplai Joan Suñol	Socioeducatiu i de lleure
<i>Projecte NSD + Nazaret</i> / Escola Nuestra Señora de los Desamparados	Socioeducatiu
<i>Projecte Ocio en el barrio</i> / Associació educativa Itaca	Educació ètica-cívica
<i>Projecte Éxito</i> / Fundació i centre Marianao	Suport educatiu extraescolar

Es confirma que, pel que fa a les pràctiques analitzades, la majoria se situen al primer nivell –Pràctica educativa prometedora (Arendale, 2017)– o, potser, en alguns casos fins i tot van quedar-ne fora, havent de recórrer a la percepció d'informants clau del territori, la qual cosa, si bé d'una banda mostra un punt de partida molt inicial pel que fa a la intensitat amb què les pràctiques es relacionen amb les evidències, de l'altra, la tasca impulsada des d'aquesta recerca va guanyar en sentit i oportunitat. En sentit, per com n'és de rellevant aproximar les bones pràctiques detectades a millors estats i en oportunitat, justament pel que aquesta aproximació podria generar pel

que fa a les millores que s'ajudava a elaborar des de la seriositat d'una pràctica basada en l'evidència arrelada al territori i en l'experiència dels equips professionals, i també de les persones participants dels projectes.

Conclusions i reptes de futur

En relació amb les competències acadèmiques, la competència social i cívica és la competència en la qual s'observa més canvi entre la percepció inicial de dificultat i l'aprenentatge realitzat. Destaca especialment el treball que els equips educatius realitzen en relació amb la igualtat de gènere, el respecte als altres i la diversitat cultural com a elements clau per al desenvolupament d'aquesta competència.

Les metodologies participatives i els espais d'intercanvi i debat característics de les ELLE i els CO/CS potencien la millora de les competències transversals d'ocupabilitat, especialment en la *Presa de decisions i resolució de problemes*, la *Flexibilitat* i el *Treball en equip*, i s'experimenta un progrés notable com a resultat del pas per aquestes entitats.

Pel que fa a aspectes destacables de cara al futur, considerem fonamental per al progrés d'aquest tipus de projectes cap a noves línies de transformació i millora social el fet de poder transcendir la percepció subjectiva dels subjectes. Per bé que cal reconèixer-ho com una fase inicial de qualsevol recerca que vulgui assentar unes primeres bases sobre el seu problema d'estudi, és clau que l'èxit acadèmic pugui mesurar-se, també a les ELLE i els CO/CS, pels resultats de millora constatables. Per exemple, en aspectes com progrés positiu en les qualificacions, millores constatables pel que fa a la qualitat de les relacions humanes (sense violència ni assetjaments), consecució de llibertat real quant a la capacitat d'elecció del tipus de formació post-educació secundària obligatòria i, finalment, poder fer una recollida de dades sistemàtica, curs rere curs, d'acord amb les dades proporcionades per Casas (2012), en referència als infants acollits en centres. Si bé considerem que l'estudi i els resultats d'aquesta recerca són rellevants com a recerca inicial, també considerem que és l'inici bàsic del que esperem que sigui tota una àrea de recerca que ajudi a consolidar la funció clau pel que fa a la superació del fracàs escolar que juguen les ELLE i els CO/CS.

Maite Marzo Arpón

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
Universitat Ramon Llull
mmarzo@peretarres.url.edu

Miguel Ángel Pulido Rodríguez

Professor de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
Universitat Ramon Llull
mapulido@peretarres.url.edu

Txus Morata Garcia

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Coordinadora del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
Universitat Ramon Llull
tmorata@peretarres.url.edu

Eva Palasí Luna

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)
Universitat Ramon Llull
epalasi@peretarres.url.edu



Bibliografia

- Alegre, M. A.** (2009). *Criteris per l'avaluació de les Bones Pràctiques en matèria educativa*. Fundació Pi i Sunyer i Diputació de Barcelona.
- Arnau-Sabatés, L.; Marzo, M. T.; Jariot, M.; Sala-Roca, J.** (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265.
- Arendale, D.** (2017). *Best Education Practices*. Recuperat de: <https://www.arendale.org/best-education-practices/>
- Casas, F.** (2012). *La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desemparament a Catalunya*. Barcelona: UNICEF.
- Eurostat.** (2017). *Unemployment statistics*. Recuperat de: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. del P.** (2010). *Metodología de la investigación* (5ed.). Recuperat de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hillard, J.; Pollard, E.** (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. Department for Education and Employment, London. *Research Report* 85. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis
- Fundació Pere Tarrés** (2015). *Estudio sobre el tiempo libre educativo*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

FUNDIPE (1999). *Informe sobre empleabilidad*. Recuperat de: http://www.fundipe.es/archives/FOLLEMPPL_seguro.pdf

Montserrat, C.; Casas, F.; Baena, M. (2015). *La educación de los niños, niñas y adolescentes en el Sistema de Protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: IRQV i Documenta Universitaria.

Morata, T.; Burguet, M.; Palasí, E.; Valencia, M. (2016). *Guía pedagógica del Programa de Refuerzo Educativo*. Barcelona: Editorial Graó.

Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. BOE núm. 25, dijous 29 de gener de 2015, 6986 a 7003. Recuperat de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

PACEC (2011). *A study of the IMPACT OF SCOUTING on the UK's young people, adults and communities*. London

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata.

Stake, R. (1994). Case Study. En N. K. Denzin i Y. S. Lincoln. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (p. 239–247). London: Sage.

Tamkin, P.; Hillage J. (1999). *Employability and Employers: the missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.

Valls, N.; Créixams, C.; Borison, A.; Font, A. (2007). *Aprenentatges en l'àmbit associatiu de l'educació en el lleure*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut, Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya.

¹ <http://www.besteducationpractices.org/>

² Informe emès el 03/04/2018 per la Comissió d'Ètica de la Universitat Ramon Llull.



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

J. Canimas
 M. Clausell
 E. Coll
 I. Cudinach
 M. J. Delgado
 R. Hernández
 M. Illa
 D. Jordan
 S. Kande
 A. Miras
 M. Pla

Mutilació genital femenina. Cinc propostes de modificació del Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina i algunes reflexions

Recepció: 11/05/19 Acceptació: 17/09/19

Resum

Aquest article proposa cinc modificacions del Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina del Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya (2007). La més destacable té a veure amb l'exploració genital. El Protocol estableix que quan una menor d'edat en situació de risc ha de realitzar un viatge al seu país d'origen, se li ha de realitzar una exploració genital abans i després del viatge i no estableix la necessitat de demanar el consentiment lliure i informat de les noies o dels seus progenitors, tot i que la llei ja hi obligava quan va ser redactat i aprovat. La negativa o resistència d'algunes noies a l'exploració genital destapa i planteja qüestions de poder, empoderament, algorimització de l'acció professional i relació de l'ètica amb el treball tècnic, sobre les quals el darrer capítol fa algunes reflexions.

Paraules clau

Mutilació genital femenina, infància, ètica aplicada, protocol, poder.

Mutilación genital femenina. Cinco propuestas de modificación del *Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina* y algunas reflexiones

Este artículo propone cinco modificaciones del Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina del Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Cataluña (2007). La más destacable tiene que ver con la exploración genital. El Protocolo establece que cuando una menor de edad en situación de riesgo debe realizar un viaje a su país de origen, se le debe realizar una exploración genital antes y después del viaje y no establece la necesidad de pedir el consentimiento libre y informado de las chicas o de sus progenitores, aunque la ley ya obligaba a ello cuando fue redactado y aprobado. La negativa o resistencia de algunas chicas a la exploración genital destapa y plantea cuestiones de poder, apoderamiento, algorimitzación de la acción profesional y relación de la ética con el trabajo técnico, sobre las cuales el último capítulo hace algunas reflexiones.

Palabras clave

Mutilación genital femenina, infancia, ética aplicada, protocolo, poder.

Female genital mutilation. Five proposals to amend the "Action protocol to prevent female genital mutilation", and some reflections

This article proposes five amendments to the Government of Catalonia's "Action protocol to prevent female genital mutilation" (former Ministry of Social Action and Citizenship, 2007). The most important concerns genital examination. The protocol states that when a minor in a situation of risk is to travel to her country of origin, she must have a genital examination before and after the visit, but does not establish the need to request the free, informed consent of the girl or her parents, although the law already required this before the text was drafted and approved. The refusal or reluctance of some girls to undergo genital examination reveals and raises questions of power, empowerment, the "algorithmisation" of professional work, and relations between ethics and management work. The closing section of the paper suggests some reflections on this issue.

Keywords

Female genital mutilation, childhood, applied ethics, protocol, power

Com citar aquest article:

Canimas Brugué, J.; Clausell Pomés, M.; Coll Capdevila, E.; Cudinach, I.; Delgado Falcón, M. J.; Hernández, R. (...); Pla Turró, M. (2019). Mutilació genital femenina. Cinc propostes de modificació del *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina i algunes reflexions*. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 141-152.

▲ Introducció

La mutilació genital femenina és una pràctica castigada per l'article 149.2 del Codi penal amb penes de presó de sis a dotze anys

La mutilació genital femenina (a partir d'ara MGF) és una pràctica castigada per l'article 149.2 del Codi penal amb penes de presó de sis a dotze anys i, "si la víctima és menor d'edat o una persona amb discapacitat necessitada d'una protecció especial, és aplicable la pena d'inhabilitació especial per a l'exercici de la pàtria potestat, tutela, curatela, guarda o acolliment per un temps de quatre a deu anys, si el jutge ho considera adequat a l'interès del menor o de la persona amb discapacitat necessitada d'una protecció especial"¹.

Des de l'any 2005 els delictes contra la llibertat i la indemnitat sexual comesos sobre víctimes menors d'edat també són punibles si es cometen fora del territori espanyol, sempre que, segons una modificació feta el 2014, (1) el procediment es dirigeixi contra un espanyol, (2) contra un ciutadà estranger que resideixi habitualment a Espanya, (3) contra una persona jurídica, una empresa, una organització, grups o qualsevol altra classe d'entitats o agrupacions de persones que tinguin la seva seu o domicili social a Espanya o (4) el delicte s'hagi comès contra una víctima que, en el moment de la comissió dels fets, tingui nacionalitat espanyola o residència habitual a Espanya².

El capítol 3 del *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina* (Generalitat de Catalunya, 2007) (a partir d'ara *Protocol*) estableix quatre factors de risc, que anomena "motius d'atenció i possible risc": (i) pertànyer a una ètnia que practiqui la MGF, (ii) pertànyer a una família en què la mare i/o les germanes més grans l'hagin patida, (iii) pertànyer a un grup familiar practicant que té molt present el mite del retorn al país d'origen i (iv) la proximitat d'un viatge al país d'origen.

El capítol 8 del *Protocol* concreta cinc accions de protecció quan es detecta una situació de risc i la menor d'edat té previst viatjar al seu país d'origen: (i) els professionals sanitaris s'han de coordinar amb els professionals dels serveis socials, escolars i d'atenció a la infància i l'adolescència i amb les associacions del territori que treballen en la prevenció de la MGF, per aconseguir una visita previatge, optimitzar els esforços en les intervencions i facilitar la superació de les reticències de la família; (ii) la menor d'edat en situació de risc ha d'acudir a la consulta de pediatria per a una exploració que garanteixi la seva integritat genital; (iii) s'ha de demanar el compromís per escrit del pare i de la mare de protegir la seva filla durant el viatge al país d'origen; (iv) s'ha de concertar una altra visita pediàtrica per explorar la nena a la tornada i (v) s'ha de realitzar una tasca d'informació i educació sanitària a la menor d'edat i a la seva família sobre les conseqüències físiques, psicològiques i legals vinculades a la mutilació.

Darrerament els professionals de serveis socials ens trobem que algunes noies d'entre catorze i divuit anys que es troben en la situació que el *Protocol* considera de risc manifesten resistències, o fins i tot es neguen, a l'explo-

ració genital abans i/o després del viatge. Al·leguen, d'una o altra manera, que es vulnera la seva intimitat i que suposa una discriminació respecte a altres noies que també viatgen i no s'han de sotmetre a aquest tipus d'exploració. En aquestes situacions, la protecció de la salut i la integritat física i psicològica de la noia entra en conflicte amb la seva intimitat (l'exploració genital), la seva llibertat (no s'atén la seva voluntat), la seva integritat moral (ho considera una ofensa) i la seva igualtat (és una mesura que no s'aplica a les noies que es considera que no estan en situació de risc). Aquest conflicte no ha estat abordat per la comunitat professional i el *Protocol* no el preveu, malgrat el malestar, la tensió i els problemes ètics, jurídics i psicossocioeducatius que planteja. Aquest article vol ajudar a trobar-hi respostes i promoure la revisió del *Protocol* per tal de millorar-lo.

En l'anàlisi realitzada del *Protocol*, ens hem trobat amb imprecisions, que proposem corregir (propostes 1 i 2). També ens hem adonat que, per diagnosticar una situació de risc, el *Protocol* només té en compte factors de risc, no de protecció, la qual cosa proposem corregir (proposta 3), i que en algunes situacions el *Protocol* empeny a realitzar exploracions genitals que considerem innecessàries (proposta 4). Finalment, la recomanació 5 consisteix en una proposta d'introduir en el *Protocol* el deure moral i jurídic de demanar el consentiment lliure i informat a les noies i, si escau, a les seves famílies per a realitzar l'exploració vaginal.

Tanmateix, la negativa o resistència de les noies a l'exploració genital destaca i planteja qüestions que tenen a veure amb el poder dels serveis de salut, socials i educatius; amb l'empoderament de les noies i el crit dels dissortats; amb l'*algorimització* de l'acció professional i el paper dels protocols, i amb el fet que l'ètica és una exigència incòmoda que de vegades tensa l'acció tècnica. En el darrer capítol es fa algunes reflexions sobre aquestes quatre qüestions.

Cinc propostes de modificació del *Protocol*

1) Millorar la precisió en l'ús dels conceptes *infant*, *nena*, *noia*, *adolescent* i *menor*.

Un protocol ha de ser al més precís possible, sobretot quan aborda situacions de defensa de drets fonamentals de persones en situació de vulnerabilitat. El *Protocol* utilitza els conceptes *infant*, *nena*, *noia*, *adolescent* i *menor* de manera indiscriminada, i genera imprecisió i confusió. Per exemple, parla de "nenes i adolescents" i més endavant d'"adolescents i dones mutilades", amb la qual cosa genera el dubte de si en aquesta darrera referència s'hi inclouen o no les nenes.

Aquest article vol ajudar a trobar-hi respostes i promoure la revisió del *Protocol* per tal de millorar-lo

2) Millorar la precisió dels capítols 3 (“Motius d’atenció i possible risc”) i 8 (“Intervenció”).

En el capítol 3, titulat “Motius d’atenció i possible risc”, s’hi assenyalen quatre factors (ètnia, membres de la família amb MGF, voluntat de retorn al país i proximitat del viatge) que, pel títol, cal entendre com els factors de risc que motiven l’atenció dels professionals. I en el capítol 8, titulat “Intervenció”, hi ha un apartat, anomenat “Situació de risc”, en el qual s’assenyalen les accions professionals que cal realitzar quan es donen un, o més, dels factors de risc assenyalats al capítol 3.

La distància entre tots dos capítols, clarament relacionats, i la seva imprecisió terminològica i explicativa provoquen confusions, de les quals cal destacar les següents:

1. El *Protocol* utilitza els conceptes *risc*, *nivell de risc* i *possible risc* de forma indiscriminada. Pel que fa a aquest darrer terme, cal dir que el risc sempre té la condició de possible i, per tant, és un concepte erroni. Si es vol fer referència a un grau de risc, caldria parlar de *sospita de risc*, de *risc baix*, de *risc mitjà*, de *risc alt*, etc.
2. El capítol 3 no conté allò que el títol anuncia (“Motius d’atenció i possible risc”), sinó factors de risc que, en cas de donar-se, motiven les intervencions professionals que es concreten en el capítol 8, titulat “Intervenció”.
3. En el capítol 8 es concreten, entre altres coses, les intervencions que han de realitzar els professionals de la salut quan es donen el primer i segon factor de risc (ètnia i membres de la família amb MGF). En aquesta part es diu que cal

detectar el nivell de risc a partir de l’entrevista clínica amb la nena i la seva família, considerant i avaluant, entre d’altres: els costums del grup al qual pertanyen en el país d’origen, la pressió del context cultural, les actituds i les intencions a curt i llarg termini de la família immediata i extensa.

En aquesta part del *Protocol* caldria:

- 3.1. Evitar l’expressió *entre d’altres* i identificar quins són. En temes tan importants com detectar el nivell de risc en què es troba una noia, els indicadors que cal considerar i avaluar han de quedar clarament identificats.
- 3.2. Augmentar la precisió descriptiva de cada indicador.
- 3.3. Agrupar o relacionar aquests indicadors amb els quatre factors de risc assenyalats al capítol 3 (ètnia, membres de la família amb MGF, voluntat de retorn al país i proximitat del viatge). Això evitaria pos-

sibles repeticions (per exemple, l’indicador “costums del grup al qual pertanyen en el país d’origen”, que s’assenyala en el capítol 8, no sembla diferir gaire del factor de risc “pertànyer a una ètnia que practica la MGF” que s’assenyala al capítol 3) i no dispersaria allò que ha d’anar junt.

4. En la part del capítol 8 que motiva l’exploració genital per part dels professionals de la salut, sembla entendre’s que per a fer-la s’han de complir tots quatre factors de risc, però això no queda clar. Si a això hi afegim que, de vegades, és difícil determinar el segon i tercer factor de risc (membres de la família amb MGF i voluntat de retorn al país), pot passar que l’exploració genital es realitzi només a partir del primer i quart factor de risc (ètnia i proximitat del viatge), la qual cosa pot produir una mena de “persecució per l’origen”.

3) Introduir-hi factors de protecció per determinar la situació de risc.

Per determinar una situació de risc, considerem que també cal tenir en compte els factors de protecció. En la situació que ens ocupa, entenem per factors de risc “les condicions o circumstàncies de l’infant, la família o el seu entorn que poden contribuir a fer aparèixer o augmentar una situació perjudicial per a l’infant” i com a factors de protecció “les condicions o circumstàncies que potencien el desenvolupament de l’infant o adolescent i redueixen les probabilitats que aparegui una situació de risc o desemparament”³.

En una primera aproximació, considerem que els factors de protecció podrien ser els sis següents: (i) la família reconeix i respecta els drets bàsics de la infància; (ii) la família està arrelada al territori i es manifesta de forma sincera contrària a la pràctica de MGF; (iii) la família està vinculada a diferents professionals i serveis del territori; (iv) la família ha viatjat moltes vegades al país d’origen sense que s’hagi produït la MGF a cap de les filles i considera, de forma informada i conscient, que no hi ha perill que es produeixi; (v) la menor d’edat és madura: té capacitat d’autogovern, capacitat crítica, coneix els seus drets i els riscos de la pràctica de MGF i considera, de manera informada i conscient, que no hi ha perill que es produeixi, i (vi) la menor d’edat està vinculada al seu grup d’iguals i/o a altres agents de l’entorn.

4) Preveure la possibilitat que l’exploració genital d’abans del viatge no es faci si hi ha un seguiment pediàtric periòdic.

Com hem dit, el *Protocol* estableix que davant la proximitat del viatge “cal que la nena sigui visitada a la consulta de pediatria abans que marxi per poder garantir la integritat genital i pactar la seva preservació al retorn”. Atenent al principi de reduir al mínim necessari les exploracions mèdiques pericials, considerem que aquesta exploració genital no és necessària si la

Per determinar una situació de risc, considerem que també cal tenir en compte els factors de protecció

menor d'edat ha nascut a Catalunya o fa molts anys que hi viu i ha fet les revisions pediàtriques periòdiques establertes, que suposen un control de l'absència de MGF.

5) Introduir-hi: (a) que, si la noia té més de setze anys, l'exploració genital requereix el seu consentiment jurídic lliure i informat; (b) que, si té menys de setze anys, és necessari el seu consentiment i el consentiment jurídic lliure i informat dels progenitors; i (c) indicacions per al supòsit que no es vulgui donar el consentiment.

El *Protocol* no té en compte el que estableixen diferents lleis nacionals i internacionals: el dret dels infants a ser escoltats

El *Protocol* no té en compte el que estableixen diferents lleis nacionals i internacionals: el dret dels infants a ser escoltats; que la millor manera de garantir socialment i jurídicament la protecció a la infància és promoure'n l'autonomia com a subjectes, sobretot en situacions de violència, i que per a qualsevol intervenció en la salut d'una persona és necessari el seu consentiment jurídic lliure i informat si és major de setze anys i el dels seus progenitors si en té menys.

L'interès superior de l'infant i tenir en compte la seva opinió en totes les decisions que l'afectin són dos principis interrelacionats que, d'ençà de la *Convenció sobre els Drets de l'infant* (1989), marquen una nova relació amb la infància. L'*Observació general núm. 13 (2011) de l'ONU (CRC/C/GC/13) sobre el dret del nen a no ser objecte de cap tipus de violència* diu que "el dret de l'infant a ser escoltat és particularment important en situacions de violència", com també ho és la seva participació en la formulació d'estratègies per a prevenir-les i eliminar-les. Així mateix, assenyala que, com que l'experiència de la violència és intrínsecament inhibidora, "cal actuar amb sensibilitat i fer de manera que les intervencions de protecció no tinguin l'efecte d'inhibir encara més els infants, sinó que contribueixin positivament a la seva recuperació i reintegració mitjançant una participació acuradament facilitada" (§63).

L'article 2 de la Llei orgànica 1/1996 de protecció jurídica del menor diu que "les limitacions a la capacitat d'obrar dels menors s'han d'interpretar de manera restrictiva i, en tot cas, sempre en l'interès superior del menor" i que als efectes de la interpretació i aplicació en cada cas de l'interès superior del menor s'han de tenir en compte, entre altres criteris, "b) La consideració dels desitjos, els sentiments i les opinions del menor, així com el seu dret a participar progressivament, en funció de la seva edat, maduresa, desenvolupament i evolució personal, en el procés de determinació del seu interès superior".

La Llei catalana 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència diu que l'interès superior de l'infant o l'adolescent ha de ser el principi inspirador de les actuacions públiques i de les decisions i les actuacions que els concerneixen, i que per a determinar aquest interès supe-

rior "s'ha de tenir en compte la seva opinió, els seus anhels i aspiracions, i també la seva individualitat dins el marc familiar i social" (art. 5), i que "els infants i els adolescents, d'acord amb llurs capacitats evolutives i amb les competències assolides, i en qualsevol cas a partir dels dotze anys, han d'ésser escoltats tant en l'àmbit familiar, escolar i social com en els procediments administratius o judicials en què es trobin directament implicats i que aboquin a una decisió que n'afecti l'entorn personal, familiar, social o patrimonial" (art. 7).

L'article 6 de la Llei catalana 21/2000 sobre els drets d'informació concernent la salut i l'autonomia del pacient diu que "qualsevol intervenció en l'àmbit de la salut requereix que la persona afectada hi hagi donat el seu consentiment específic i lliure i n'hagi estat informada prèviament", i el 7.d, que "en el cas de menors, si aquests no són competents, ni intel·lectualment ni emocionalment, per a comprendre l'abast de la intervenció sobre la pròpia salut, el consentiment l'ha de donar el representant del menor, havent escoltat, en tot cas, la seva opinió si és major de dotze anys. En la resta de casos, i especialment en casos de menors emancipats i adolescents de més de setze anys, el menor ha de donar personalment el seu consentiment". També ho assenyala el Codi civil de Catalunya a l'article 212-2, que diu el següent:

1. Les persones majors de setze anys i les menors que tinguin una maduresa intel·lectual i emocional suficient per a comprendre l'abast de la intervenció en la seva salut han de donar el consentiment per si mateixes, llevat dels casos en què la legislació d'àmbit sanitari estableix una altra cosa.

Per tant i pel que fa a l'exploració vaginal, el *Protocol* hauria de tenir en compte que, si la noia és major de setze anys, cal el seu consentiment jurídic; que, si té menys de setze anys, cal el seu consentiment i el consentiment jurídic dels seus progenitors, i els procediments que cal seguir quan la noia o els seus progenitors, si escau, es neguen a donar-lo.

Si es dona el cas que la noia o els seus progenitors no autoritzen l'exploració, els professionals han d'estar atents per detectar si la noia té prou informació i capacitat reflexiva per entendre la situació (maduresa) i que la negativa o resistència no respon a coaccions externes. Aquesta valoració és una tasca complexa i ha de ser fruit d'una relació de seguiment, coneixement i vinculació amb la noia i el seu context familiar i social, amb la implicació dels diferents serveis que hi intervenen. En aquests supòsits, cal una acció socioeducativa adreçada a la noia i a la seva família, en la qual pot intervenir el Ministeri Fiscal i, arribat el cas, el jutge.

Cal una acció socioeducativa adreçada a la noia i a la seva família, en la qual pot intervenir el Ministeri Fiscal i, arribat el cas, el jutge

Poder, empoderament, algorimització de l'acció professional i relació entre ètica i tècnica

La veu de les noies que no accepten o es resisteixen a les indicacions dels professionals de sotmetre's a una exploració genital motiva, almenys, la reflexió i alerta en quatre qüestions.

1. El poder dels serveis de salut, socials i educatius. En la situació analitzada, el poder dels professionals i del *Protocol* es manifesta en forma de paternalisme: la llei estableix que qualsevol intervenció en la salut d'una persona necessita el seu consentiment jurídic lliure i informat si és major de setze anys i el dels seus progenitors si en té menys, però com que informar d'aquest dret i respectar-lo pot complicar els procediments de protecció, s'opta per ignorar-lo pel bé de les noies. L'acceptació silenciosa i obediència de l'exploració genital per part de les noies i les seves famílies és també una mostra d'aquest poder.

Seria equívoc considerar que el poder és quelcom sempre malèfic que s'ha d'evitar. *Poder* és poder fer quelcom. Qui no pot fer res, diu Hans Jonas (1997), no té responsabilitats de res. Allò important és al servei de qui o de què i com s'utilitza el poder (Canimas, 2018). Els professionals dels serveis de salut, socials i educatius tenen i han de tenir el poder d'ajudar les persones i, en la situació que ens ocupa, la responsabilitat de protegir les noies que estan en situació de risc, empoderar-les i respectar els seus drets.

Tanmateix, el consentiment no és només i principalment un deure jurídic: és una obligació moral de reconeixement i un instrument educatiu cabdal per a l'empoderament de les persones.

2. L'empoderament de les persones. Massa sovint es fa necessari que les persones protestin o reclamin els seus drets per tal que se les escolti i es facin efectius. Aquest mateix article ho exemplifica: ha estat motivat per la negativa o resistència d'algunes noies a sotmetre's a l'exploració genital. Mentre es mantenien silencioses i obedients, ningú considerava que el *Protocol* no aconsegueix la llei, ni l'obligació moral, educativa i jurídica de demanar permís.

Empoderar-se significa prevenir-se de poder, de forces, de mitjans. Participar activament en allò que afecta la persona, fer valdre la pròpia veu. Simone Weil (2019) diu que la noció de dret és estranya als pobres i dissortats, que empren més aviat el silenci, el crit o la negació per expressar el seu dolor. En aquest sentit, és de celebrar l'empoderament de les noies que es neguen a l'exploració genital i cal veure-ho com una oportunitat per a avançar en l'autogovern responsable dels infants, que és un factor importantíssim per a la seva protecció.

Seria equívoc considerar que el poder és quelcom sempre malèfic que s'ha d'evitar

En tota intervenció educativa i social, els objectius són importants però també ho és la manera d'aconseguir-los i, de vegades, els objectius s'aconsegueixen en els processos. En la problemàtica que ens ocupa, es pot considerar que l'acceptació silenciosa i obediència de l'exploració vaginal aconsegueix l'objectiu o un dels objectius de protecció. Però quan una noia es nega o es resisteix a fer-se la revisió vaginal dient que no ha estat mutilada i reclamant el respecte a la seva intimitat, llibertat, integritat moral i igualtat, és també una gran oportunitat socioeducativa per al seu empoderament i capacitat d'autoprotecció que el *Protocol* hauria de contemplar.

3. L'algorimització de l'acció professional. Els protocols són necessaris, però es poden convertir en algoritmes mecànics dels quals els professionals són mers executors. Un protocol està al servei del professional, no a l'inrevés. Quan el professional es converteix en una simple peça de l'engranatge d'un protocol, aquest protegeix la seva incompetència. Seguir al peu de la lletra l'actual *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina* permet bandejar les obligacions morals i educatives i el deure jurídic del consentiment lliure i informat.
4. L'ètica és una exigència incòmoda. Allò que tècnicament és el millor, no sempre és èticament correcte. En la situació que ens ocupa, si només es té en compte la protecció de les noies, la complexitat de l'acció tècnica és molt menor que si s'hi afegeixen els valors d'intimitat, llibertat, integritat moral i igualtat. El *Protocol* s'ha demostrat eficaç en la prevenció de la MGF, però cal cercar respostes tècniques que mantinguin i fins i tot augmentin el grau de protecció de les nenes i noies i, a la vegada, respectin i aprofundeixin en els seus drets i els dels progenitors.

Els protocols són necessaris, però es poden convertir en algoritmes mecànics dels quals els professionals són mers executors. Un protocol està al servei del professional, no a l'inrevés

Joan Canimas Brugué
 Doctor en Filosofia
 Professor de la Universitat de Girona
 Membre del Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya
 Joan.canimas@udg.edu

Mireia Clausell Pomés
 Treballadora social dels Serveis Socials Bàsics
 Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Mireia.clausell@cbs.cat

Eva Coll Capdevila
 Psicòloga de l'EÀIA - Gironès
 Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Eva.coll@cbs.cat

Isabel Cudinach

Educadora social dels Serveis Socials Bàsics
Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Isabel.cudinach@cbs.cat

Maria José Delgado Falcón

Administrativa i membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Mari.delgado@cbs.cat

Rosa Hernández

Treballadora social dels Serveis Socials Bàsics
Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Rosa.hernandez@cbs.cat

Montse Illa Creixell

Antropòloga social
Educadora social dels Serveis Socials Bàsics
Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Montse.illa@cbs.cat

Dolors Jordan Vendrell

Treballadora social dels Serveis Socials Bàsics
Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Dolors.jordan@cbs.cat

Sira Kande Diamanka

Graduada en Ciències polítiques i administració pública
Tècnica d'acollida i mediatra comunitària de Vinçle
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
sirakande@gmail.com

Alba Miras Arpi

Treballadora social dels Serveis Socials Bàsics
Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Alba.miras@cbs.cat

Mercè Pla Turró

Educadora social dels Serveis Socials Bàsics
Membre de l'Espai de Reflexió i Acció Ètica
Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
Merce.pla@cbs.cat

Bibliografia

Canimas Brugué, J. (2018). Apuntes sobre el poder (hacer). *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, abril 2018, núm. 212, p. 47-56.

Generalitat de Catalunya (2007). *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina*. http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/05immigracio_refugi/08recursosprofessionals/02prevenciomutilaciofemenina/Protocol_mutilacio_catala.pdf

Jonas, H. (1997). *Técnica, medicina y ética. Sobre la práctica del principio de la responsabilidad*. Barcelona: Paidós, 1997 (1985).

Llei orgànica 6/1985, d'1 de juliol, del poder judicial. Butlletí Oficial de l'Estat, 2 de juliol de 1985, núm. 157.

Llei orgànica 10/1995, de 23 de novembre, del Codi penal. Butlletí Oficial de l'Estat, 24 de novembre de 1995, núm. 281.

Llei orgànica 11/2003, de 29 de setembre, de mesures concretes en matèria de seguretat ciutadana, violència domèstica i integració social dels estrangers. Butlletí Oficial de l'Estat, 30 de setembre de 2003, núm. 234.

Llei orgànica 3/2005, de 8 de juliol, de modificació de la Llei orgànica 6/1985, d'1 de juliol, del poder judicial, per perseguir extra territorialment la pràctica de la mutilació genital femenina. Butlletí Oficial de l'Estat, 9 de juliol de 2005, núm. 163.

Llei orgànica 1/2014, de 13 de març, de modificació de la Llei orgànica 6/1985, d'1 de juliol, del poder judicial, relativa a la justícia universal. Butlletí Oficial de l'Estat, 14 de març de 2014, núm. 63.

Llei orgànica 1/2015, de 30 de març, per la qual es modifica la LO 10/1995, de 23 de novembre, del Codi penal. Butlletí Oficial de l'Estat, 31 de març de 2015, núm. 77.

Ordre BSF/331/2013, de 18 de desembre, per la qual s'aproven les llistes d'indicadors i factors de protecció dels infants i adolescents. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 30 de desembre de 2013, núm. 6530.

Weil, S. (2019). *La persona y lo sagrado*. Madrid: Hermida Editores SL, 2019 (1957).

1 La modificació de l'article 149 del Codi penal es va produir l'any 2003, a través de la Llei orgànica 11/2003, de 29 de setembre, de mesures concretes en matèria de seguretat ciutadana, violència domèstica i integració social dels estrangers. L'any 2015, el terme *persona amb discapacitat necessitada d'especial protecció* va substituir el terme *incapaç* de l'article 149.2 (Llei orgànica 1/2015, de 30 de març, per la qual es modifica la LO 10/1995, de 23 de novembre, del Codi penal).

2 La Llei orgànica 3/2005, de 8 de juliol, de modificació de la Llei orgànica 6/1985, d'1 de juliol, del poder judicial, per perseguir extraterritorialment la pràctica de la mutilació genital femenina, va afegir l'epígraf g) a l'apartat 4 de l'article 23 de la Llei orgànica 6/1985, del poder judicial, que tracta sobre les competències de la jurisdicció espanyola per conèixer els fets comesos per espanyols o estrangers fora del territori espanyol susceptibles de tipificar-se segons la llei penal espanyola. Aquest epígraf deia: "g) Els relatius a la mutilació genital femenina, sempre que els responsables siguin a Espanya". Posteriorment, la Llei

orgànica 1/2014, de 13 de març, de modificació de la Llei orgànica 6/1985, d'1 de juliol, del poder judicial, relativa a la justícia universal va modificar de nou l'apartat 4 de l'article 23 de la Llei orgànica 6/1985, del poder judicial.

- 3 Article 1 de l'Ordre BSF/331/2013, de 18 de desembre, per la qual s'aproven les llistes d'indicadors i factors de protecció dels infants i adolescents del Departament de Benestar Social i Família.
- 4 Malauradament, en alguns contextos lingüístics *consentiment* ha acabat tenint un significat exclusivament jurídic, tot i que algunes disciplines, per exemple l'ètica, la urbanitat i la pedagogia, porten molt de temps considerant que és un aspecte bàsic i desitjable en totes les accions que afecten una persona, sigui quina sigui la seva edat i condició. És per això que, de vegades, es fa necessari distingir entre *consentiment* i *consentiment jurídic*, el primer per referir-nos a un acte moral i educatiu sempre desitjable i el segon per referir-nos a un acte necessari en aquelles situacions en què la llei així ho estableix.

María-Isabel
Viana-Orta
Joan María
Senent
George Camacho

La titulació d'Educació Social a Espanya. Anàlisi comparada d'algunes de les seves característiques

Recepció: 04/07/19 Acceptació: 11/11/19

Resum

L'educació social és una professió molt jove a Espanya, la formació inicial arriba a la universitat per primera vegada el 1991 amb la implantació de la diplomatura i la posterior modificació i conversió en grau. L'objectiu d'aquest article ha estat realitzar una anàlisi comparada d'algunes de les característiques de l'actual grau d'Educació Social a les universitats espanyoles. S'han analitzat algunes qüestions generals (centres que l'imparteixen, places que s'ofereixen, nota de tall i preu del crèdit) tant en universitats públiques com privades i, pel que fa a les universitats públiques, algunes qüestions més relacionades amb el pla d'estudis (existència o no de mencions al títol, necessitat o no d'acreditar una llengua estrangera i distribució de crèdits). Un cop feta l'anàlisi, s'han observat diferències significatives en totes les variables analitzades, tant les de caràcter general (el número de places, la nota de tall i el preu del crèdit) com les relacionades amb el pla d'estudis (l'existència de mencions, la necessitat d'acreditar una llengua estrangera per a l'obtenció del títol i la distribució de crèdits entre bàsics, obligatoris, optatius, de pràctiques externes i de treball final de grau).

Paraules clau

Educació social, educació comparada, plans d'estudi, educació superior.

La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características

La educación social es una profesión muy joven en España, cuya formación inicial llega a la universidad por primera vez en 1991 con la implantación de la diplomatura y su posterior modificación y conversión en grado. El objetivo de este artículo ha sido realizar un análisis comparado de algunas de las características del actual grado de Educación Social en las universidades españolas. Se han analizado algunas cuestiones generales (centros que lo imparten, plazas ofertadas, nota de corte y precio del crédito) tanto en universidades públicas como privadas y, centrándose en las universidades públicas, algunas cuestiones más relacionadas con el plan de estudios (existencia o no de menciones al título, necesidad o no de acreditar una lengua extranjera y distribución de créditos). Tras el análisis se han observado diferencias significativas en todas las variables analizadas, tanto las de carácter general (el número de plazas, la nota de corte y el precio del crédito) como las relacionadas con el plan de estudios (la existencia de menciones, la necesidad de acreditar una lengua extranjera para la obtención del título y la distribución de créditos entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas externas y de trabajo final de grado).

Palabras clave

Educación social, educación comparada, planes de estudio, educación superior.

The degree in Social Education in Spain: comparative analysis of certain characteristics

Social Education is a very young profession in Spain, with initial training in the subject reaching universities for the first time only in 1991 with the introduction of the diploma, which was subsequently changed and converted into a degree. The purpose of this paper is to conduct a comparative analysis of some of the characteristics of the current degree in Social Education at Spanish universities. General issues are discussed (schools teaching the degree, number of places, cut-off score and cost of credits) with regard to both state and private universities, after which the focus is on the curriculum (existence of mentions or need to accredit knowledge of a foreign language, distribution of credits, etc.). This discussion reveals several significant differences in all the variables analysed, both those of a more general nature, such as the number of places, the cut-off grade and the cost of credits, and those related to the curriculum, such as the existence of mentions, the need to accredit a foreign language to obtain the degree and the distribution of credits between basic, compulsory, optional, work practice and thesis.

Keywords

Social education, comparative education, curriculum, higher education.

Com citar aquest article:

Viana-Orta, M. I.; Senent, J. M.; Camacho, G. (2019). La titulació d'Educació Social a Espanya. Anàlisi comparada d'algunes de les seves característiques. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 153-168.



▲ Introducció

L'educació social arriba a les universitats espanyoles per primera vegada a principis dels anys noranta amb l'aprovació del Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual es va establir, d'una banda, la diplomatura d'Educació Social amb una durada de tres anys i una càrrega de cent vuitanta crèdits i, d'altra banda, les directrius generals pròpies dels seus plans d'estudis en relació amb els àmbits d'intervenció propis i amb les matèries que havien de considerar obligatòries (Vilar, 2018). Per a tots els professionals formats abans d'aquesta data i que realitzaven tasques pròpies de la nova diplomatura, es van dur a terme diferents solucions pràctiques fins a arribar a l'aprovació del Reial Decret 168/2004, de 30 de gener, d'equivalències de determinats títols en matèria d'educació social i el títol oficial de diplomad en Educació Social.

Posteriorment, en la primera dècada del nou segle i igual que a la resta de titulacions, la diplomatura d'Educació Social va afrontar una reforma estructural i curricular amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), fet que va suposar el pas de la diplomatura al grau. Pel que fa a aspectes organitzatius, es va convertir en una formació de quatre anys acadèmics amb una càrrega de dos-cents quaranta crèdits i, pel que fa a aspectes curriculars, va suposar també un esforç per part de les diferents universitats per adaptar-la a l'EEES. També van ser uns anys en què es va escriure molta literatura relativa a la formació dels educadors socials des de diferents enfocaments i amb l'interès centrat en diferents aspectes: posant l'accent en la construcció de la professió (Sáez, 2005); posant en diàleg teoria i pràctica (Úcar, 2011; Vilar, Planella i Galcerán, 2003); volent aprofitar l'experiència prèvia de la diplomatura per enfocar millor la construcció del grau (Caride, 2007); partint de les nombroses dificultats i reptes que suposava la construcció de l'EEES (Caride, 2008; March, 2007; Pallisera i Fullana, 2011); fent propostes metodològiques o d'enfocament (Forés, 2014; García Molina i Sáez, 2011; Moral, 2014; Pérez-de-Guzmán i Bas-Peña, 2014; Rodríguez, 2007); centrant-se en l'enfocament per competències (De-Juanas, Limón i Melendro, 2014; Sáez, 2009); amb la intenció de crear espais de reflexió (Herrera, 2010; Losada-Puente, Muñoz-Cantero i Espiñeira-Bellón, 2015; Medel, 2014; Ortega, Caride i Úcar, 2013; Panchón, 2011); presentant la formació des d'una perspectiva comparada (Senent, 2008; 2011a; 2011b); o, fins i tot, centrant-se en la formació en altres països o regions (Azevedo i Correia, 2013; Bergmar, 2011; Correia, Martins Acevedo i Delgado, 2014; Gojová, Holasová, Chytil, Keller, Krausová i Sykorová, 2011; Littlechild i Lyons, 2011; Lozupone, 2014; Puhl, 2011; Rocha i Camacho, 2009; Senent, 1994 i 2011c; Teixeira, 2014).

Uns anys després de posar en marxa el grau d'Educació Social a les universitats espanyoles, es travessa un moment de reflexió interna per part de les universitats i de revisió i acreditació externa per part de l'Agència Nacio-

Uns anys després de posar en marxa el grau d'Educació Social a les universitats espanyoles, es travessa un moment de reflexió interna per part de les universitats i de revisió i acreditació externa per part de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)

nal d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA). Tot això ha donat lloc ja, i continuarà donant lloc, a modificacions dels plans d'estudi per part d'algunes universitats (la Universitat d'Oviedo i la Universitat de Lleida el 2013; la Universitat de Màlaga el 2014; la Universitat de Huelva el 2016, etc.).

En aquest context, en el curs 2018-2019, un total de quaranta-tres centres imparteixen el grau d'Educació Social (trenta-tres universitats públiques en centres propis, quatre universitats públiques en centres adscrits i sis universitats privades en centres propis), en tots els casos amb una durada de quatre anys i una càrrega de dos-cents quaranta crèdits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). En aquest treball es presenta una primera aproximació al grau d'Educació Social a Espanya a través d'una anàlisi comparada que es delimita a continuació.

Objectiu i delimitació de la recerca

Objectiu de la recerca

Amb la finalitat d'aprofundir en el coneixement de la formació que reben els professionals de l'Educació Social a Espanya, l'objectiu d'aquest treball és realitzar una anàlisi comparada d'algunes de les característiques del grau d'Educació Social a les universitats espanyoles.

L'objectiu d'aquest treball és realitzar una anàlisi comparada d'algunes de les característiques del grau d'Educació Social a les universitats espanyoles

Delimitació de la recerca

Per a fer l'anàlisi comparada s'ha partit del mètode comparatiu de caràcter deductiu que, proposat inicialment per Hilker i Bereday, des d'aleshores ha rebut aportacions de diferents comparatistes (Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., Valle, J. M., 2016; García Garrido, 1990; Ferrer, 2002; Martínez Usarralde, 2003 i 2006). En primer lloc, s'han analitzat algunes qüestions generals de l'oferta del grau a totes les universitats espanyoles, tant públiques com privades, com són el nombre i el tipus de centres en què s'imparteix, el nombre de places que s'ofereix, la nota de tall i el preu del crèdit. En segon lloc, centrant-se en les universitats públiques, s'han analitzat algunes qüestions relacionades amb el pla d'estudis, com ara l'existència o no de mencions al títol, la necessitat o no d'acreditar el coneixement d'una llengua estrangera per a l'obtenció del títol i la distribució de crèdits entre bàsics, obligatoris, optatius, de pràctiques externes i de treball final de grau (TFG).

Per a la recollida d'informació s'han consultat fonts secundàries i s'han obtingut les dades de les pàgines web oficials del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport i de cadascuna de les universitats i dels centres.

Resultats i discussió

Taula 1: Característiques generals del grau d'Educació Social a totes les universitats espanyoles (curs 2018-2019)

Universitat (ordenades de més a menys nota de tall)	Centre	Tipus d'universitat o centre	Oferta de places	Nota de tall	Preu del crèdit
Universitat Autònoma de Barcelona	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	80	9,202	25,27 €
Universitat del País Basc/ Euskal Herriko Unibertsitatea	Facultat d'Educació de Bilbao	Pública/Propi	100	9,104	14,39 €
Universitat Complutense de Madrid	Facultat d'Educació	Pública/Propi	110	8,803	21,39 €
Universitat del País Basc/ Euskal Herriko Unibertsitatea	Facultat d'Educació, Filosofia i Antropologia (Sant Sebastià)	Pública/Propi	80	8,71	14,39 €
Universitat de Barcelona	Facultat d'Educació	Pública/Propi	180	8,665	25,27 €
Universitat Rovira i Virgili	Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia	Pública/Propi	50	8,288	25,27 €
Universitat de Girona	Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia	Pública/Propi	60	8,245	25,27 €
Universitat Pablo de Olavide (Sevilla)	Facultat de Ciències Socials	Pública/Propi	60	8,15	12,62 €
Universitat de València (Estudi General)	Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació	Pública/Propi	160	8,04	14,96 €
Universitat de Las Palmas de Gran Canaria	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	65	7,904	10,93 €
Universitat de Còrdova	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	65	7,777	12,62 €
Universitat de Màlaga	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	65	7,62	12,62 €
Universitat de Santiago de Compostel·la	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	68	7,58	9,85 €
Universitat de Granada	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	135	7,505	12,62 €
Universitat de Lleida	Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social	Pública/Propi	80	7,496	25,27 €
Universitat de A Coruña	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	80	7	9,85 €
Universitat de Salamanca	Facultat d'Educació	Pública/Propi	75	6,767	17,61 €
Universitat de Múrcia	Facultat d'Educació	Pública/Propi	124	6,714	14,38 €
Universitat d'Almeria	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	71	6,58	12,62 €
Universitat de Lleó	Facultat d'Educació	Pública/Propi	40	6,57	17,61 €
Universitat d'Extremadura	Facultat de Formació del Professorat	Pública/Propi	85	6,404	12,33

Universitat de Jaén	Facultat d'Humanitats i Ciències de l'Educació	Pública/Propi	75	6,244	12,62 €
Universitat Complutense de Madrid	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Pública/Adscrit	30	5,889	-
Universitat de Huelva	Facultat d'Educació, Psicologia i Ciències de l'Esport	Pública/Propi	106	5,665	12,62 €
Universitat de Vigo	Facultat de Ciències de l'Educació	Pública/Propi	75	5,65	9,85 €
Universitat Autònoma de Madrid	Centre Superior d'Estudis Universitaris La Salle	Pública/Adscrit	60	5,474	-
Universitat de Burgos	Facultat d'Educació	Pública/Propi	70	5,169	17,61 €
Universitat d'Alcalá	Centre Universitari Cardenal Cisneros	Pública/Adscrit	50	5,128	-
Universitat de les Illes Balears	Facultat d'Educació	Pública/Propi	120	5,068	16,21 €
Universitat de Castella-La Manxa	Facultat de Ciències Socials a Talavera de la Reina	Pública/Propi	60	5,004	14,58 €
Universitat de Castella-La Manxa	Facultat de Ciències de l'Educació i Humanitats (Cuenca)	Pública/Propi	70	5	14,58 €
Universitat de Granada	Facultat de Ciències de l'Educació i de l'Esport de Melilla	Pública/Propi	70	5	12,62 €
Universitat de Granada	Facultat d'Educació, Economia i Tecnologia de Ceuta	Pública/Propi	70	5	12,62 €
Universitat d'Oviedo	Facultat Padre Ossó	Pública/Adscrit	42	5	-
Universitat de Valladolid	Facultat d'Educació de Palència	Pública/Propi	40	5	17,61 €
Universitat de Valladolid	Facultat d'Educació i Treball Social	Pública/Propi	40	5	17,61 €
Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya	Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes	Privada/Propi	55	5	-
Universitat Catòlica de València San Vicente Màrtir	Facultat de Magisteri y Ciències de l'Educació	Privada/Propi	-	-	-
Universitat de Deusto	Facultat de Psicologia i Educació	Privada/Propi	-	-	-
Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)	Facultat d'Educació	Pública/Propi	Sin límite	-	14,80 €
Universitat Pontifícia de Salamanca	Facultat d'Educació	Privada/Propi	-	-	-
Universitat Ramon Llull	Facultat d'Educació Social y Treball Social Pere Tarrés	Privada/Propi	110	-	-
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	Universitat Oberta de Catalunya	Privada/Propi	1.000	-	-

Font: QEDU, Qué Estudiar y Dónde en la Universidad, pàgina web del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

Durant el curs 2018-2019, el grau s'imparteix en un total de 43 centres, 33 centres propis d'universitats públiques, 4 centres adscrits a universitats públiques i 6 centres propis d'universitats privades

Com es pot observar a la taula 1, durant el curs 2018-2019, el grau s'imparteix en un total de 43 centres, 33 centres propis d'universitats públiques, 4 centres adscrits a universitats públiques i 6 centres propis d'universitats privades.

Pel que fa a el nombre de places que s'ofereixen, s'observa que oscil·la entre un mínim de 30 i un màxim de 180, a les universitats presencials, i un nombre molt superior a les universitats a distància (UNED i UOC). S'observa que s'ofereixen menys de 80 places en el 55,81% dels casos (n=24); 80 o més places en el 37,21% dels casos (n=16); i que el 6,97% (n=3) no ofereix aquesta dada.

Pel que fa a la nota de tall, s'observa que oscil·la entre un màxim de 9,202 i un mínim de 5 sobre 14, i hi ha un 13,95% de centres (n=6) que no proporcionen aquesta dada. S'observa entre les notes de tall més altes un bon nombre d'universitats catalanes i basques.

Quant al preu del crèdit, oscil·la entre els 25,27 € de les universitats catalanes i els 9'85 € de les gallegues. Destaca la diferència significativa, que arriba gairebé a triplicar el preu segons la comunitat autònoma.

Taula 2: Mencions al títol a les universitats públiques

Universitat (per ordre alfabètic)	Mencions	
	Núm. / No	Observacions
Universitat de A Coruña	No	-
Universitat d'Almeria	No	-
Universitat Autònoma de Barcelona	3	Tres mencions: <ul style="list-style-type: none"> Formació general Educació de nens i joves Educació d'adults Educació sociocomunitària Les mencions són itineraris que es fan constar al Suplement Europeu al Títol (SET). Els estudiants que vulguin aprofundir la seva formació en algun dels tres àmbits específics en els quals se centra la titulació podran realitzar una menció de trenta crèdits, cursant les assignatures optatives corresponents (s'ofereixen cinc optatives en cada
Universitat de Barcelona	No	-
Universitat de Burgos	No	-
Universitat de Castella-La Manxa (Facultat de Ciències de l'Educació i Humanitats a Cuenca)	2	Dues mencions, s'indica en cada cas la totalitat d'optatives que s'han d'escollir: <ul style="list-style-type: none"> Intervenció socioeducativa Educació social en institucions educatives
Universitat de Castella-La Manxa (Facultat de Ciències Socials a Talavera de la Reina)	2	Dues mencions, s'indica en cada cas la totalitat d'optatives que s'han d'escollir: <ul style="list-style-type: none"> Animació i gestió sociocultural Integració i promoció social
Universitat Complutense de Madrid	No	-
Universitat de Còrdova	No	-
Universitat d'Extremadura	No	-
Universitat de Girona	No	-

Universitat de Granada (Facultat de Ciències de l'Educació)	No	No hi ha mencions, però les optatives estan organitzades al voltant de cinc mòduls relacionats amb les especialitats possibles del grau: <ul style="list-style-type: none"> Acció socioeducativa per al desenvolupament comunitari Educació social, intercultural i globalització Àmbits d'actuació preferent en educació social Atenció familiar, escolar i comunitària Atenció especialitzada en gent gran
Universitat de Granada (Facultat d'Educació, Economia i Tecnologia de Ceuta)	No	No hi ha mencions, però les optatives estan organitzades al voltant de quatre mòduls relacionats amb les especialitats possibles del grau: <ul style="list-style-type: none"> Acció socioeducativa per al desenvolupament comunitari Educació social i intercultural Àmbits d'actuació preferent en educació social Atenció familiar, escolar i comunitària
Universitat de Granada (Facultat d'Educació i Humanitats de Melilla)	No	No hi ha mencions, però les optatives estan organitzades al voltant de cinc mòduls relacionats amb les especialitats possibles del grau: <ul style="list-style-type: none"> Acció socioeducativa per al desenvolupament comunitari Educació social, intercultural i globalització Àmbits d'actuació preferent en educació social Atenció familiar, escolar i comunitària Atenció especialitzada en gent gran
Universitat de Huelva	No	-
Universitat de Jaén	No	-
Universitat de Las Palmas de Gran Canaria	No	-
Universitat de Les Illes Balears	No	-
Universitat de Lleó	No	-
Universitat de Lleida	No	-
Universitat de Màlaga	No	-
Universitat de Múrcia	No	-
Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)	2	Dues mencions: <ul style="list-style-type: none"> Animació sociocultural i desenvolupament comunitari (cal triar almenys tres optatives de 6 ECTS d'un llistat específic per a aquesta menció de set optatives, una de les quals, en anglès) Atenció a persones en risc d'exclusió social (cal triar almenys tres optatives de 6 ECTS d'un llistat específic per a aquesta menció de deu optatives, una de les quals, en anglès)
Universitat Pablo de Olvide (Sevilla)	No	-
Universitat del País Basc (Escola Universitària de Magisteri de Bilbao)	No	No té mencions vinculants. Per poder obtenir alguna de les dues especialitats següents, és obligatori superar trenta crèdits d'entre les optatives, seguint les suggerides de manera obligatòria per a cadascuna de les especialitats: <ul style="list-style-type: none"> Dinamització social i treball comunitari Inclusió social
Universitat del País Basc (Facultat d'Educació, Filosofia i Antropologia de Sant Sebastià)	No	-
Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)	5	Cinc mencions, per a cada menció s'ofereixen cinc optatives de 6 ECTS cadascuna (trenta crèdits cada menció) que es cursen a 4t: <ul style="list-style-type: none"> Intervenció socioeducativa en desadaptació social Intervenció socioeducativa en infància i famílies Animació sociocultural Mediació i gestió de conflictes Intervenció socioeducativa en contextos multiculturals
Universitat de Salamanca	No	-
Universitat de Santiago de Compostel·la	No	-

Universitat de València	No	-
Universitat de Valladolid (Facultat d'Educació i Treball Social)	No	-
Universitat de Valladolid (Facultat d'Educació a Palència)	No	-
Universitat de Vigo	No	-

Font: Elaboració pròpia a partir de la informació que s'ofereix a les pàgines web de les universitats.

84,84% de les universitats no ofereix un grau amb mencions i només el 15,15% ofereix aquesta possibilitat

Les mencions són itineraris que es fan constar al Suplement Europeu al Títol (SET). Com es pot observar a la taula 2, el 84,84% (n=28) de les universitats no ofereix un grau amb mencions i només el 15,15% (n=5) sí que ofereix aquesta possibilitat. Entre les que l'ofereixen, el número de mencions varia entre un mínim de 2 i un màxim de 5. Cal destacar que no hi hagi coincidència en cap de les mencions que s'ofereixen.

Com també es pot observar, hi ha un 12,12% (n=4) de centres que, tot i que no ofereix mencions, sí que conté diferents itineraris, mòduls o especialitats al voltant dels quals organitza les seves optatives.

Taula 3: Acreditació d'una llengua estrangera a las universitats públiques

Universitat (per ordre alfabètic)	Acreditació d'una llengua estrangera	
	Sí / No	Observacions
Universitat de A Coruña	No	-
Universitat d'Almeria	Sí	Cal acreditar un B1 de coneixements d'una llengua estrangera entre les expressament reconegudes per la Universitat (anglès, francès, alemany, italià, portuguès, grec, xinès, etc.)
Universitat Autònoma de Barcelona	No	-
Universitat de Barcelona	No	-
Universitat de Burgos	No	-
Universitat de Castella-La Manxa (Facultat de Ciències de l'Educació i Humanitats a Cuenca)	No	-
Universitat de Castella-La Manxa (Facultat de Ciències Socials a Talavera de la Reina)	No	-
Universitat Complutense de Madrid	No	-
Universitat de Còrdova	Sí	Cal acreditar un nivell B1 d'una llengua estrangera
Universitat d'Extremadura	No	-
Universitat de Girona	No	A 3r s'estableixen 6 ECTS de reconeixement acadèmic (es reconeixen sis crèdits per realitzar cursos o activitats d'una llista taxativa que inclou formació relacionada amb idiomes, teatre, esport i música)
Universitat de Granada (Facultat de Ciències de l'Educació)	Sí	Abans de sol·licitar el títol cal acreditar un nivell B1 en una llengua estrangera (pot ser en qualsevol llengua estrangera que tingui exàmens oficials: anglès, francès, alemany, italià, portuguès, grec, finès, txec, xinès, etc.)

Universitat de Granada (Facultat d'Educació, Economia i Tecnologia de Ceuta)	Sí	Abans de sol·licitar el títol cal acreditar un nivell B1 en una llengua estrangera (pot ser en qualsevol llengua estrangera que tingui exàmens oficials: anglès, francès, alemany, italià, portuguès, grec, finès, txec, xinès, etc.)
Universitat de Granada (Facultat d'Educació i Humanitats de Melilla)	Sí	Abans de sol·licitar el títol cal acreditar un nivell B1 en una llengua estrangera (pot ser en qualsevol llengua estrangera que tingui exàmens oficials: anglès, francès, alemany, italià, portuguès, grec, finès, txec, xinès, etc.)
Universitat de Huelva	No	-
Universitat de Jaén	No	-
Universitat de Las Palmas de Gran Canaria	No	No cal acreditar llengua estrangera, però hi ha una assignatura a 3r obligatòria de 6 ECTS, que és "Anglès en contextos socioeducatius B1+"
Universitat de Les Illes Balears	Sí	Cal acreditar un nivell B2 de coneixements d'anglès
Universitat de Lleó	No	No cal acreditar llengua estrangera, però a 1r cal triar entre "Llengua estrangera anglès" i "Llengua estrangera francès", totes dues tenen caràcter de formació bàsica i 6 ECTS cadascuna.
Universitat de Lleida	Sí	Abans d'acabar el grau cal acreditar el coneixement d'una llengua estrangera (anglès, francès, alemany o italià) <ul style="list-style-type: none"> • Si es va matricular abans del curso 2014-2015: nivell B1 • Si es va matricular el curso 2014-2015 o posteriors: nivell B2
Universitat de Màlaga	No	-
Universitat de Múrcia	No	-
Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)	No	-
Universitat Pablo de Olvide (Sevilla)	No	-
Universitat del País Basc (Escola Universitària de Magisteri de Bilbao)	No	-
Universitat del País Basc (Facultat d'Educació, Filosofia i Antropologia de Sant Sebastià)	No	-
Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)	Sí	Per poder sol·licitar el títol oficial cal acreditar el coneixement d'una llengua estrangera (anglès, francès, alemany, italià o portuguès) <ul style="list-style-type: none"> • Alumnat que va començar els estudis el 2013-2014, un nivell B1 • Alumnat que va començar els estudis el 2014-2015 o posteriors, un nivell B2
Universitat de Salamanca	No	-
Universitat de Santiago de Compostel·la	Sí	Cal acreditar un nivell B1 d'una llengua estrangera
Universitat de València	No	-
Universitat de Valladolid (Facultat d'Educació i Treball Social)	No	-
Universitat de Valladolid (Facultat d'Educació a Palència)	No	-
Universitat de Vigo	No	-

Font: Elaboració pròpia a partir de la informació que s'ofereix a les pàgines web de les universitats.

Com es pot observar a la taula 3, pel que fa a la necessitat d'acreditació d'una llengua estrangera per a l'accés al grau o per a l'obtenció del títol, en el 72,72% dels centres públics (N=24) no es requereix acreditació de llengua estrangera, mentre que sí que es requereix en el 27,27% dels centres (n=9). En el cas dels centres que sí que exigeixen aquesta acreditació, es pot observar varietat tant en relació amb el nivell exigít (B1-B2) com en relació amb la possible llengua a acreditar, en alguns casos es precisa la llengua; en d'altres s'exigeix que sigui l'anglès; i en d'altres s'obre la possibilitat a altres llengües tant comunitàries com no comunitàries, segons els casos.

D'altra banda, també es pot observar que un 9,09% (n=3) de centres no exigeix l'acreditació de llengua estrangera, però inclou en el seu pla d'estudis alguna assignatura d'idiomes.

Un 9,09% de centres no exigeix l'acreditació de llengua estrangera, però inclou en el seu pla d'estudis alguna assignatura d'idiomes

Taula 4: Distribució de crèdits a les universitats públiques

Universitat (per ordre alfabètic)	Distribució de crèdits (Total: 240)				
	Bàsics	Obligatoris	Optatius	Pràctiques externes	TFG
Universitat de A Coruña	60	96	36	42	6
Universitat d'Almeria	60	138	6	30	6
Universitat Autònoma de Barcelona	60	90	54	30	6
Universitat de Barcelona	60	78	30	30	12
Universitat de Burgos	60	102	30	42	6
Universitat de Castella-La Manxa (Facultat de Ciències de l'Educació i Humanitats a Cuenca)	60	120	30	24	6
Universitat de Castella-La Manxa (Facultat de Ciències Socials a Talavera de la Reina)	60	120	30	24	6
Universitat Complutense de Madrid	60	102	30	42	6
Universitat de Còrdova	60	108	24	42	6
Universitat d'Extremadura	60	126	30	18	6
Universitat de Girona	60	84 + 6 de RecAc	36	42	12
Universitat de Granada (Facultat de Ciències de l'Educació)	60	90	60	24	6
Universitat de Granada (Facultat d'Educació, Economia i Tecnologia de Ceuta)	60	90	60	24	6
Universitat de Granada (Facultat d'Educació i Humanitats de Melilla)	60	90	60	24	6
Universitat de Huelva	60	114	30	30	6
Universitat de Jaén	60	120	30	24	6
Universitat de Las Palmas de Gran Canaria	60	120	24	26	10
Universitat de Les Illes Balears	60	132	12	30	6
Universitat de Lleó	60	108	36	28	8
Universitat de Lleida	60	90	48	30	12
Universitat de Màlaga	60	84	48	42	6

Universitat de Múrcia	60	108	30	36	6
Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)	60	120	24	30	6
Universitat Pablo de Olvide (Sevilla)	66	108	30	30	6
Universitat del País Basc (Escola Universitària de Magisteri de Bilbao)	60	96	30	42	12
Universitat del País Basc (Facultat d'Educació, Filosofia i Antropologia de Sant Sebastià)	60	102	24	42	12
Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)	60	120	30	21	9
Universitat de Salamanca	60	114	30	30	6
Universitat de Santiago de Compostel·la	60	108	36	30	6
Universitat de València	60	114	27	31	8
Universitat de Valladolid (Facultat d'Educació i Treball Social)	60	108	36	30	6
Universitat de Valladolid (Facultat d'Educació a Palència)	60	108	36	30	6
Universitat de Vigo	60	102	36	30	12

Font: Elaboració pròpia a partir de la informació que s'ofereix a les pàgines web de les universitats.

Com es pot observar a la taula 4, hi ha una distribució desigual dels crèdits en els plans d'estudi dels diferents centres. En relació amb els crèdits bàsics, el 96,96% (n=32) en té un total de 60 i només un centre, el 3,03%, té 66 crèdits bàsics. És la Universitat Pablo Olvide de Sevilla.

En el cas dels crèdits obligatoris (sense incloure-hi els crèdits de pràctiques externes ni els crèdits de TFG), ja hi ha més diversitat. Van des d'un màxim de 138 i un mínim de 78.

En relació amb els crèdits optatius, també hi ha grans diferències. Oscil·len entre els 6 i els 60 crèdits. Els cursos en què s'ofereixen varien també d'unes universitats a unes altres, tot i que solen concentrar-se més entre 3r i 4t. La càrrega de crèdits per optativa en la majoria dels casos és de 6 crèdits, llevat de Girona (3 ECTS), Huelva (té optatives de 6 ECTS i optatives de 3 ECTS) i València (4,5 ECTS). I també varia molt d'uns centres a uns altres l'oferta entre la qual es poden triar les optatives; en són exemples les universitats següents: a la Universitat d'Almeria es cursa només una optativa de 6 ECTS que s'ha d'escollir d'entre una oferta de 51, però que sembla que són comunes a tots els graus; a la Universitat Rovira i Virgili s'han de cursar 5 optatives de 6 ECTS a triar entre una oferta de 30, que és l'oferta d'optatives més àmplia que s'ha trobat.

La càrrega de crèdits per optativa en la majoria dels casos és de 6 crèdits, llevat de Girona (3 ECTS), Huelva (té optatives de 6 ECTS i optatives de 3 ECTS) i València (4,5 ECTS)

Pel que fa als crèdits de pràctiques, oscil·len entre un màxim de 42 en el 24,24% dels casos (N=8) i un mínim de 18 en el 3,03% (n=1). Els períodes de pràctiques també difereixen d'uns centres a uns altres, i oscil·la majoritàriament entre 1 i 3 períodes de pràctiques, excepte en el cas de la UNED, en què hi ha un total de 5 períodes. Els cursos en què se situen els períodes de pràctiques també varien d'uns centres a uns altres, i oscil·len entre 2n, 3r i 4t. No hi ha pràctiques en el primer curs en cap universitat.

Finalment, en relació amb els crèdits destinats a TFG, en el 18,18% dels centres (n=6) s'estableixen 12 crèdits, que és el màxim que es troba, i en el 69,69% dels centres s'estableixen 6 crèdits, que és el mínim (n=23). També hi ha quatre universitats amb una oferta diferent, Las Palmas de Gran Canaria ofereix 10 crèdits, Rovira i Virgili n'ofereix 9 i Lleó i València n'ofereixen 8.

Conclusions i propostes

En primer lloc, pel que fa a les característiques generals de l'oferta del grau a les universitats espanyoles, es conclouen diferències significatives. En relació amb el nombre de places que s'ofereixen, a les universitats presencials oscil·len entre trenta i cent vuitanta, per tant s'arriben a sextuplicar. Seria interessant continuar aprofundint en aquest tema per conèixer, per exemple, el nombre de grups i la ràtio per grup perquè, sens dubte, és una dada que condiciona la qualitat de la docència impartida. En el cas de les universitats no presencials, el nombre màxim es dispara o, directament, no hi ha nombre màxim. Pel que fa a la nota de tall, es conclouen diferències també significatives que oscil·len entre el cinc i l'existència de notes raonablement altes, hi destaquen un bon nombre d'universitats catalanes i basques, que arriben, en alguns casos, a superar el nou i són, per tant, les universitats de més difícil accés. També hi ha diferències importants pel que fa al preu del crèdit. En aquest sentit, les universitats catalanes són les més cares, gairebé tripliquen el preu de les gallegues. Així doncs, grans diferències a l'hora de poder accedir al grau entre les diferents universitats i entre les universitats de les diferents comunitats autònomes.

En segon lloc, quant a l'oferta de mencions al títol, es conclou que només cinc centres les ofereixen, i el número varia entre dos i cinc. Totes les mencions que s'ofereixen són diferents en cada cas, per la qual cosa no hi ha mencions coincidents. També es conclou que hi ha quatre centres que, tot i que no ofereixen mencions pròpiament dites, sí que ofereixen diferents itineraris o especialitats al voltant dels quals organitza les optatives. Per bé que, certament, a priori, l'existència o no de mencions podria portar a pensar en universitats amb una formació més especialitzada, i en d'altres amb una formació més generalista o polivalent, la veritat és que caldria fer una anàlisi més aprofundida dels plans d'estudi, tant de les assignatures bàsiques i obligatòries com de les optatives, per poder fer afirmacions en aquest sentit.

En tercer lloc, en relació amb la necessitat o no d'acreditar el coneixement d'una llengua estrangera per a l'accés als estudis o per a l'obtenció del títol, només una minoria de centres l'exigeixen. Són un total de nou universitats, amb diferències entre el nivell exigít, que sol oscil·lar entre B1 i B2, i la llengua concreta que s'ha d'acreditar, que en alguns casos és l'anglès, però en la majoria dels casos es deixa la possibilitat oberta a acreditar altres llengües comunitàries i no comunitàries. En aquest sentit seria interessant aprofun-

dir en relació amb les competències lingüístiques que els professionals de l'educació social han d'haver adquirit i desenvolupat en el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Es conclou aquí també una diferència significativa en relació amb la competència lingüística que cal acreditar segons la universitat en què es cursen els estudis. D'altra banda, cal concloure també que hi ha dos centres que, tot i que no n'exigeixen acreditació, inclouen en el seu pla d'estudis assignatures d'idiomes.

En quart i últim lloc, pel que fa a la distribució de crèdits en els plans d'estudis entre bàsics, obligatoris, optatius, de pràctiques externes i de TFG, es conclouen també diferències significatives entre universitats. A priori, més crèdits optatius i més crèdits de pràctiques apunten cap a formacions més especialitzades i més pràctiques, davant d'altres de més generalistes i amb més càrrega teòrica, però caldria una anàlisi més aprofundida dels plans d'estudi per obtenir conclusions més contundents i detallades en aquest sentit. Finalment, els crèdits destinats a TFG també ofereixen importants diferències. Augmenten progressivament des d'un mínim de sis, en la majoria dels centres, fins a un màxim de dotze. Interessa la càrrega de crèdits concedida al TFG, per tot el que comporta de desenvolupament de competències d'autonomia en l'elaboració de projectes i de recerques. També en aquesta línia caldria aprofundir-hi més.

Es pot concloure, en definitiva, que el grau d'Educació Social a les universitats espanyoles ofereix diferències en relació amb tots els aspectes analitzats que permeten afirmar que, tant les característiques d'accés als estudis com la formació que rep l'alumnat, són significativament diferents en funció de la universitat triada. Tal com s'ha apuntat, seria interessant continuar treballant en aquesta línia de recerca sobre la formació dels educadors socials per analitzar amb més profunditat els diferents plans d'estudi i poder arribar a conclusions més detallades pel que fa a les diferències en la formació rebuda i poder relacionar-la també amb els diferents àmbits d'intervenció professional d'aquests professionals. També seria interessant ampliar l'estudi als centres privats i a la formació rebuda en altres països del nostre entorn europeu més proper, i també a les similituds i diferències de formació amb altres perfils professionals afins.

María-Isabel Viana-Orta
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València
M.Isabel.Viana@uv.es

Joan Maria Senent
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València
Joan.M.Senent@uv.es

Es pot concloure, en definitiva, que el grau d'Educació Social a les universitats espanyoles ofereix diferències en relació amb tots els aspectes analitzats que permeten afirmar que, tant les característiques d'accés als estudis com la formació que rep l'alumnat, són significativament diferents en funció de la universitat triada

George Camacho
Escola de Educação
Instituto Politécnico de Santarém
george.camacho@ese.ipsantarem.pt

Bibliografia

- Azevedo, S.; Correia, F.** (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES, Revista de Educação Social*, 17.
- Bergmar, Å.** (2011). El trabajo social en Suecia. *Educación Social*, 48, 101-116.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; Valle, J. M.** (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Iberoamericana de Educación Comparada*, núm. 9, 39-56.
- Caride, J. A.** (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 11-31.
- Caride, J. A.** (2008). El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S.; Delgado, P.** (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas*, vol. 3, núm. 1, 113-124.
- De-Juanas, A.; Limón, M. R.; Melendro, M.** (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas, Educação*, vol. 3, núm. 1, 89-102.
- Ferrer, F.** (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Forés, A.** (2014). Propuestas metodológicas en educación social basadas en algunos principios de la neurodidáctica. *Edetania*, 45, 201-210.
- García Garrido, J. L.** (1990). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Molina, J.; Sáez, J.** (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Gojová, A.; Holasová, V.; Chytil, O.; Keller, J.; Krausová, A.; Sykorová, D.** (2011). El Trabajo Social en la República Checa. *Educación Social*, 48, 11-28.
- Herrera, D.** (2010). Un acercamiento a la situación formativa de los educadores y educadoras sociales. *Revista de Educación*, Sep-Dic. 2010, 641-666.
- Littlechild, B.; Lyons, K.** (2011). El trabajo social en Inglaterra y Gales. *Educación Social*, 48, 29-47.
- Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J. M.; Espiñeira-Bellón, E. M.** (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Lozupone, E.** (2014). La práctica profesional y la formación del educador social en Italia. *Interfaces Científicas, Educação*, vol. 3, núm. 1, 125-136.

- March, M. X.** (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 33-52.
- Martínez Usarralde, M. J.** (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Usarralde, M. J.** (2006). La Educación Comparada revisada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 77-100.
- Medel, E.** (2012). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *RES, Revista de Educación Social*, 14.
- Moral, A. M.** (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *Edetania*, 45, 189-200.
- Ortega, J.; Caride, J.A.; Úcar, X.** (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES, Revista de Educación Social*, 17.
- Pallisera, M.; Fullana, J.** (2011). La educación social y el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Social. Retos y posibilidades. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Panchón, C.** (2011). Educadora social - Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Pérez-de-Guzmán, V.; Bas-Peña, E.** (2014). Universidad y formación de profesionales de la educación social. *Interfaces Científicas, Educação*, vol. 3, núm. 1, 101-112.
- Puhl, R.** (2011). El Trabajo Social en Alemania. *Educación Social*, 48, 65-84.
- Reial Decret 1420/1991**, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari de Diplomata en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis que condueixen a l'obtenció del títol (BOE núm. 243, 10-10-1991).
- Reial Decreto 168/2004**, de 30 de gener, pel qual es regulen les condicions per a la declaració d'equivalència entre determinats títols en matèria d'educació social i el títol oficial de Diplomata en Educació Social establerts pel Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost (BOE núm. 38, 13-02-2004).
- Rocha, P.; Camacho, G.** (2009). A Avaliação da Concretização do Processo de Bolonia numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa, *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Rodríguez, R. M.** (2007). Contradicciones y desafíos de la globalización para la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 119-127.
- Puhl, R.** (2011). El Trabajo Social en Alemania. *Educación Social*, 48, 65-84.
- Sáez, J.** (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J.** (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 9-20.

- Senent, J. M.** (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J. M.** (2008). Las titulaciones de Educación: una perspectiva histórico-comparada desde España y Europa. *Educación XXI*, 11, 43-71.
- Senent, J. M.** (2011a). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Senent, J. M.** (2011b). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Senent, J. M.** (2011c). Educación Social en la Amazonía. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Teixeira, L.** (2014). Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho. Pista para refletir sobre a formação dos educadores sociais. *Interacções*, 29, 238-255.
- Úcar, X.** (2011). Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social. En Belando, M. (ed.), *II Jornada Monográfica "Pedagogía Social y Educación Social: una mirada de futuro"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vilar, J.** (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Vilar, J.; Planella, J.; Galcerán, M. M.** (2003). Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en educació social. *Educació Social*, 25, 10-28.



Foto: Carlo Süßmich - Fotolia.com



La ciutat dels infants

Francesco Tonucci
Barcelona: Editorial Barcanova, 1997

El llibre que avui recuperem està escrit pel pedagog italià Francesco Tonucci, que va dedicar la seva tasca d'investigació principalment a l'estudi del pensament i el comportament dels infants. Tonucci té una segona cara, que fins i tot és més coneguda, que respon al nom de FRATO, amb què signa les innumerables vinyetes còmiques, amb caràcter pedagògic, que ens ha ofert al llarg de més de quaranta anys i d'entre les quals podem destacar les que recullen els seus llibres *Amb ulls de nen*, *Infant s'hi neix*, *Coses que es poden fer amb un nas llarg a més de dir mentides* i *La solitud de l'infant*.

La ciutat dels infants és fruit de l'experiència iniciada l'any 1991 que l'autor va desenvolupar al municipi de Fano i que posteriorment ha estat replicada a més de dues-centes ciutats a Itàlia, Espanya i Amèrica Llatina. A Catalunya, al llarg de les darreres dècades, moltes ciutats han implementat, en el marc de les polítiques d'infància i adolescència, iniciatives que sorgeixen de les propostes d'aquest projecte.

El llibre té com a subtítol "Una manera nova de pensar la ciutat" amb el qual ja d'entrada planteja una mirada de canvi i transformació. La idea global de Tonucci és fer proposta de canvis a les ciutats assumint els nens i les nenes com a parà-

metre ambiental i de sostenibilitat, és a dir, generar un canvi de tendència en què la ciutat sigui pensada i construïda a la mesura dels infants i que sigui garantia d'una vida millor per a tothom.

L'obra que presentem té tres parts molt marcades: a la primera es recull el projecte, per què sorgeix i a què respon; una segona part defineix les principals propostes que s'hi fan; i al tercer capítol es recullen, en format fitxa, algunes experiències que es van desenvolupar a Fano i que se'ns presenten com a testimoniatge de les possibilitats de realització del projecte presentat.

Tonucci parteix de la crítica a l'evolució que han tingut les ciutats i analitza el malestar que ha comportat. Ens diu que "la ciutat ha perdut les seves característiques, s'ha tornat insegura i sospitosa; s'ha convertit en un indret lleig, gris, agressiu, perillós i monstruós". "La ciutat ha renunciat a ser un lloc de trobada i d'intercanvi i ha optat per la separació i l'especialització dels espais i de les competències: llocs diferents per a persones diferents i per a funcions diferents". A la ciutat individualitzada, amb ritmes frenètics de vida, amb cases com a refugis i carrers viscuts com a problema, l'autor planteja per a les ciutats i pobles solucions més socials, afavoridores de la participació, amb implicació de tothom i que tornin a contemplar els nens i nenes com a membres actius i no només a remolc dels adults.

El projecte desenvolupat a Fano pivota sobre la creació d'un organisme municipal, el laboratori "La ciutat dels infants", dedicat a l'elaboració i desenvolupament del projecte i per al qual l'Ajuntament hi posa personal i recursos. L'enfocament que pretén el laboratori "és donar als infants el paper de protagonistes, concedir-los la paraula, permetre'ls que s'expressin, que hi diguin la seva. I, d'altra banda, nosaltres, els adults, hem de saber-los escoltar, hem de sentir el desig d'entendre'ls i tenir la voluntat de prendre seriosament en consideració tot allò que diuen els nens i nenes". I tot això ho aconseguirà generant un segon pilar, que és el Consell dels infants, a través del qual es vehicularà la seva participació.

En la tercera part del llibre es recullen les experiències portades a terme, entre les quals destaquen: Un ple municipal obert als infants, Els infants projectistes, El guàrdia amic dels infants, La multa dels infants, A l'escola hi anem tot sols, Un dia sense cotxes, Una marca de qualitat per a infants als hotels i restaurants, El club Cdi, etc., i així fins a les vint-i-cinc propostes que se'ns hi ofereixen.

Fins aquí, unes ratlles per recordar el projecte de "La ciutat dels infants". Però, d'ençà que va ser publicat, les seves propostes s'han implementat a diferents països i s'han ampliat amb altres projectes en la mateixa línia. Si voleu conèixer més de l'evolució i de la seva

actualització, podeu consultar el llibre del mateix Tonucci *Quan els infants diuen prou!*, que va publicar l'Editorial Graó el 2004, en què es dona directament la paraula als infants i a partir de vint-i-sis propostes o protestes que fan es configuren els vint-i-sis capítols del llibre en què l'autor respon a les preguntes: Per què un infant diu això? Què es podria fer si l'escoltèssim?

I acabem fent-nos nostre el cartell que recull la vinyeta que apareix a la coberta del llibre. Als peus d'una tanca que impedeix que els cotxes entrin a l'espai on uns infants juguen a pilota ens diu: "Disculpeu les molèsties. Estem jugant per a vosaltres".

Pere-Joan Giralt i Rovira
Professor de la Facultat d'Educació
Social i Treball Social
Pere Tarrés - Universitat Ramon Llull



La educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro

Israel Alonso Sáez i Karmele Artetxe Sánchez (editors)
Barcelona: Octaedro, 2019

En les últimes dècades, a l'Estat espanyol, s'ha desenvolupat un fort sistema en l'àmbit del lleure educatiu. De vegades, impulsat per agents socials, d'altres, per les institucions públiques, avui un nombre molt elevat d'infants, adolescents, joves i població adulta participa en aquests projectes i serveis, acompanyats per un col·lectiu nombrós d'agents educatius professionals i de perfil voluntari. En aquest context se situa aquest llibre, titulat *La educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, que té com a origen les conferències, les comunicacions i els debats del I Congrés Internacional d'Educació en el Lleure: avançant en la inclusió, organitzat per la Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Astialdi Sarea i el Govern Basc, celebrat a Barakaldo el 2018. Per bé que el context educatiu en què se situa l'obra és el lleure, la inclusió social és l'element articulador de totes les col·laboracions recollides a l'obra, que mira de respondre a la necessitat de recopilar evidències a nivell nacional i internacional que destaquen la capacitat i el valor clau de l'àmbit de l'educació en el lleure per a fer possible comunitats inclusives, i la inclusió de les persones en situació de dificultat, diversitat funcional o en exclusió.

El llibre s'estructura en quatre capítols, dividits en tres blocs. El primer bloc recull treballs teòrics i de conceptualització sobre la temàtica. En concret, acadèmics de la UPV/EHU i de la Universitat Ramon Llull realitzen aproximacions a les evidències relacionades amb l'impacte que té el lleure educatiu en la construcció d'identitats personals, ciutadania activa i societats inclusives; es revisen conceptes, polítiques relacionades amb la inclusió de persones migrants a través del lleure educatiu; i es contextualitza l'educació en el lleure i les polítiques d'equitat i inclusió educativa en entorns complexos. Es tanca aquest bloc amb el capítol titulat "El lloc de l'educació en el lleure en l'educació social".

El segon bloc recull resultats d'investigacions en la matèria. Resultats de dos projectes d'R+D+I com "Ocio, acción sociocultural y cohesión social", liderat per la professora Txus Morata (Universitat Ramon Llull) i el "Proyecto HEBE. Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores", liderat pel professor Pere Soler (Universitat de Girona), tots dos, subvencionats pel MINECO¹. Així mateix, es presenten els resultats del projecte Erasmus+ anomenat inclusiON, l'objectiu del qual és la identificació de bones pràctiques d'inclusió de les persones immigrants i refugiades a través de l'oci i el temps lliure i en el qual han participat *partners* de quatre territoris (País

Basc, Portugal, Eslovàquia i Itàlia). També hi trobem recerques d'àmbit local i internacional sobre la temàtica. És especialment destacable l'aportació procedent de les tesis doctorals de cinc autors, no només per la rellevància dels resultats, sinó perquè reflecteix la consolidació de l'educació en el lleure com a àrea de recerca acadèmica.

El tercer bloc del llibre el componen treballs relacionats amb l'anàlisi d'innovacions en aquest àmbit. Experiències situades en àmbits locals de diferents espais geogràfics a l'Estat espanyol i també internacionals. Tanca el llibre la Declaració de Barakaldo, elaborada pels diferents agents que participen en aquest àmbit, i presentada per primera vegada en el marc del I Congrés Internacional d'Educació en el Lleure: avançant en la inclusió, a què ens referíem anteriorment.

En definitiva, activistes, tècnics, monitors, educadors, investigadors i acadèmics col·laboren en aquesta publicació per a posar en valor el corpus social i científic d'aquest àmbit, per a ser una aportació perquè ciutadania, agents socials, professionals, tècnics i polítics puguin continuar lluitant i reivindicant la importància d'aquest sector i que es converteixi en les pròximes dècades en un dels aspectes centrals de les agendes de les polítiques públiques i socials per aconseguir més nivells d'inclusió en les nostres societats.

Naiara Berasategi Sancho
 Doctora en Psicologia social
 Professora del Departament de
 Didàctica i Organització Escolar
 Universidad del País Vasco/Euskal
 Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU
 Grau d'Educació Social a la Facultat
 d'Educació de Bilbao
 Membre del Grup de recerca consolidat
 KideON. Inclusió socioeducativa,
 reconegut pel Govern Basc (IT1342-19)

Nekane Beloki Arizti
 Sociòloga
 Doctora per la Universidad del País Vasco/
 Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU
 Professora del Departament de
 Sociologia i Treball Social
 Grau d'Educació Social a la Facultat
 d'Educació de Bilbao
 Investigadora principal del Grupo
 recerca consolidat KideON.
 Inclusió socioeducativa, reconegut pel
 Govern Basc (IT1342-19)

1 "Ocio, acción sociocultural y cohesión social" (EDU2014-57212-R); "Proyecto HEBE. Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores" (EDU2017-83249-R).

Libres rebuts

Elkington, S. (ed.). (2014). *Contemporary perspectives in leisure*. London: Routledge.

Izcovich, M. (2017). *Ser padres, ser hijos*. Barcelona: Gedisa.

Urmaneta, M. (2010). *Alumnado con problemas de salud*. Barcelona: Graó.

Propostes

Propers números monogràfics

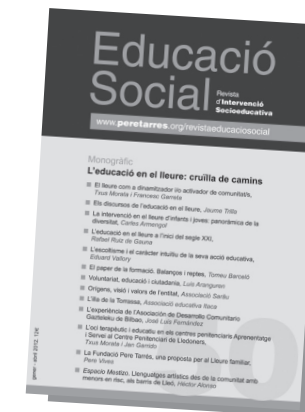
Petita infància i famílies: l'acompanyament des de l'educació social

Un dels objectius prioritaris de tota societat és l'atenció adequada dels més petits. És ben sabut que els primers anys d'un infant són fonamentals per al seu desenvolupament al llarg de la vida. Atès que la majoria d'infants viuen amb les seves famílies, el seu creixement sa i equilibrat dependrà en gran mesura de les competències parentals que tinguin els seus progenitors i de la manera com s'adeqüin i donin resposta a les seves necessitats. Actualment vivim en societats que no ho posen fàcil a les famílies amb fills petits: tot i viure en ciutats molt poblades, sovint la criança es viu en soledat i aïllament. Poder compartir l'educació dels fills i les filles i retornar a una visió més comunitària de la criança és decisiu, i així ho entén actualment l'educació social.

Aquest monogràfic analitza i dona a conèixer experiències d'acompanyament familiar en clau comunitària, així com també el treball de suport a famílies que es troben en determinades situacions vitals (personals o socials) en les quals els és molt difícil exercir adequadament les competències parentals. La tasca socioeducativa ja no se centra només a atendre els infants, sinó que es treballa clarament a favor de la família. La feina que actualment es porta a terme en espais familiars, centres socioeducatius, maternoinfantils, centres oberts, projectes de lleure compartit, etc., és, per tant, l'eix vertebrador dels continguts del monogràfic.

Pautes generals per a la presentació d'originals

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa està oberta a les aportacions d'experiències, treballs i recerques dels diversos àmbits de la intervenció socioeducativa. Es prioritzen aquells articles que fan aportacions significatives per a la pràctica professional o tracten aspectes innovadors pel que fa als camps d'intervenció o als models i mètodes de treball.



Els articles o col·laboracions s'han d'enviar a la plataforma de la revista i han de complir els requisits i instruccions per a la seva revisió. Per fer la tramesa formal d'un article, cal enviar-lo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Es fa una primera revisió, prèvia al procés d'avaluació externa, per tal de comprovar que els articles rebuts (tant els que integren els monogràfics com els publicats en la resta de seccions) s'ajusten als criteris de la Revista en relació amb la temàtica, la qualitat de redacció i l'extensió; a més, es constatarà que es tracta de treballs d'investigació originals, no publicats abans en cap altre mitjà ni en cap altra llengua.
- Els treballs poden presentar-se en català o en castellà, indistintament.
- Per assegurar l'anonimat dels articles, **la presentació s'ha de fer en un fitxer** en el qual s'adjuntarà l'article sense cap referència als autors, de manera que sigui totalment anònim.
- En el cas de ser un article amb taules i gràfics, hauran de ser **editables** perquè es puguin traduir.
- Les **notes a peu de pàgina** es numeraran per ordre d'aparició i es presentaran **al final del text**. Es recomana que aquestes anotacions siguin mínimes i s'utilitzin exclusivament per a fer aclariments del text i no per posar-hi referències bibliogràfiques.
- Les referències bibliogràfiques es presentaran al final del text i per ordre alfabètic d'autors seguint el format de **citació APA 6th ed.**
- Les dades de **l'autoria i filiació** s'introdueixen al pas "**Introducció de metadades**" de la tramesa de l'article.
- Els articles aniran acompanyats d'un **resum** de com a màxim **150-190 paraules** i de **5 paraules clau**.
- Els **articles es presentaran utilitzant les plantilles següents** en funció de la secció a la qual corresponen (les plantilles contenen indicacions sobre extensió, tipus de lletra, citació bibliogràfica):
 1. Plantilla de la secció "Monogràfic" o la secció "Intercanvi"
 2. Plantilla de la secció "Opinió"
 3. Plantilla de la secció "Publicacions" o la secció "Llibres recuperats"

El Consell de Redacció triarà els treballs perquè siguin avaluats i comunicarà als autors la decisió presa.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa es publica en accés obert sota la llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial (by-nc): se'n permet l'ús del contingut sempre que se citin els autors i la publicació, amb l'adreça electrònica exacta. 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.

© Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull