

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Maig - agost 2021

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

Edició: Joan-Andreu Rocha
Direcció: Jesús Vilar
Comunicació: Isabel Vergara
Administració: Jesús Delgado

Coordinació del monogràfic: Victoria Pérez-de-Guzmán i Francisco José Del Pozo Serrano
Disseny i composició: Sira Badosa
Tractament de textos, correcció i traducció: Núria Rica
Traducció a l'anglès: Alan Moore
Support editorial: Clàudia Escarré
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: jvilar@peretarres.org
Subscripcions / publicitat: bsoley@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

Pedagogia social i educació social en temps de pandèmia. Una mirada iberoamericana, *Victoria Pérez-de-Guzmán* i *Francisco José Del Pozo Serrano* 5

Opinió

El tràfic de persones a Amèrica Llatina en temps de pandèmia de covid-19, *José Manuel Grima* i *María Antonia Chávez Gutiérrez*..... 7

Monogràfic

Pedagogia social i educació social en temps de pandèmia. Una mirada iberoamericana

Pedagogia social en temps de pandèmia: reptes de l'acadèmia i de la recerca, *Victoria Pérez-de-Guzmán*, *Francisco José Del Pozo Serrano* i *Belén Pascual Barrio* 15
Educació social comunitària i especialitzada: estratègies per a afrontar la covid-19 a Colòmbia, *Giselle Paola Polo Amashta* i *Ana Isabel Zolá Pacochá* 33
Àmbit penitenciari i justícia juvenil a Llatinoamèrica: claus després de la covid-19, *Claudia María López Ortiz*, *Jairo Alberto Martínez Idárraga* i *Diego Silva Balerio*..... 59
Educació social i pobresa al Brasil en temps de pandèmia, *Juliana dos Santos Rocha*, *Santiago Pavani Dias* i *Priscilla Boschi Bol*..... 87
Recursos, usos de les TIC i enfortiment de les educadores socials durant la pandèmia de la covid-19 en zones rurals de Puebla, Mèxic, *Carlos Enrique Silva Ríos*, *Karla Villaseñor Palma*, *Paloma Valdivia Vizarreta* i *Claudia Guzmán Zárate* .. 103
Educació social de persones adultes i gent gran: desafiaments davant la covid-19, *Mª Rosario Limón Mendizabal*, *Ángel De-Juanas Oliva* i *Ana Eva Rodríguez-Bravo* ... 125

Intercanvi

Construir el nou perfil de la professió de l'educació social: una proposta per revisar-ne la formació i les competències inicials, *Cristina Vega-Díaz* i *José Manuel De Oña Cots*..... 147
Resiliència, metes, expectatives i actituds temporals en adolescents acollits residencialment, *Asier De Paz Virto*, *Juan De Dios Uriarte* i *Verónica De Los Reyes Mera*..... 167
La veu quan se silencien les veus. Una proposta per a l'ús del titella com a recurs socioeducatiu i terapèutic amb adults amb malaltia mental, *Eva Cristina Mesas Escobar*..... 191

Llibres recuperats

Una educació siberiana, *Jesús Vilar Martín* 213

Publicacions

Llibres rebuts 216

Propostes

Propers números monogràfics217

Pedagogia social i educació social en temps de pandèmia. Una mirada iberoamericana

La pandèmia en què ens trobem ha fet créixer alguns dels problemes que s'han viscut en els diferents contextos i territoris, fonamentalment de tipus estructural i relacional. Amb tot, aquesta pandèmia està permetent reinventar-nos i recrear noves oportunitats per a empatitzar, respectar, comprendre, aprendre, sensibilitzar, conscienciar i, fonamentalment, “re-educar/nos”.

Som davant la possibilitat històrica més gran de comunicar-nos globalment, de repensar o de teixir noves ciutadanes. I en aquest procés ens preguntem: Sorgirà una nova humanitat, una nova casa comuna, sabent que els estats de felicitat, de benestar o de millora mai no són absoluts ni permanents, però sí que són possibles i tangibles com a creixement, com a camí educatiu? Podrem canalitzar millor les forces per cooperar? Tal com reconeixem en els fonaments de la pedagogia social, l'individu aïllat és una abstracció. Per això, és imprescindible enfortir l'educació, remeiada com a comú-unió, pel món”, com l'única possibilitat d'avançar.

Entre la fluïdesa i la indefinició d'allò possible, hi ha poques certeses; però potser en tenim algunes de les quals no volem desvincular-nos: un cop més, la complexitat del que és humà se'ns ha posat al davant per a la seva comprensió, intervenció i millora; i la pedagogia social i l'educació social en sortiran més enfortides com a disciplina i com a pràctica.

El patiment i els problemes, quan ens han estat aliens? Més que mai manifestem que els problemes mundials són col·lectius i no individuals, i que l'educació és social o no és educació. En la nostra contemporaneïtat, reconeixem, a més, que la pedagogia social és la tasca educativa, social i estatal. Els estats i les seves democràcies són més resilients quan la pedagogia social i l'educació social són més fortes i estan presents en les polítiques i en les accions de forma transversal i específica (especialment quan els serveis sanitaris, socials, culturals i educatius pateixen de manera desproporcionada; i l'esperança de persones, famílies i països es veu amenaçada i desprotegida, tan fèrriment).

Aquest és un dels primers monogràfics des de la perspectiva socioeducativa on es mostra l'afrontament de la covid-19 a la regió iberoamericana. Persones expertes d'Espanya, Brasil, Colòmbia, Uruguai i Mèxic treballen al voltant de les experiències, pràctiques, recerques, accions i innovacions de la pedagogia social i l'educació social durant el confinament i afrontament de la covid-19, així com des d'aquesta “nova normalitat” en què nedem o naufraguem. Tot, per part d'universitats i institucions rellevants de la comunitat iberoamericana.

Els temes desenvolupats en aquest monogràfic ens presenten els reptes que, com a comunitat científica, acadèmica, professional i social, tenim des de la nostra disciplina, professió i pràctica, així com les perspectives i abordatges des de la pandèmia amb poblacions o territoris amb especial incidència, com ara la pobresa, l'àmbit penitenciari o el col·lectiu de les persones adultes i gent gran. Igualment, es desenvolupen aspectes fonamentals de la intervenció comunitària o familiar. Per a això, la mediació virtual i tecnològica esdevé, també, imprescindible.

Desitgem que trobin interessant aquest monogràfic, però també que sigui un full de ruta en què orientar-nos com a comunitat global, disciplinar i professional.

Victoria Pérez-de-Guzmán
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO)

Francisco José Del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

El tràfic de persones a Amèrica Llatina en temps de pandèmia de covid-19

El tràfic de persones és l'acció o omissió per captar, enganxar, transportar, transferir, retenir, lliurar, rebre o allotjar una o més persones per diversos mitjans per tal d'explotar-les i obtenir-ne diversos beneficis. Els traficants de persones cometen delictes diversos; els qui capten, enganxen, controlen i/o retenen les seves víctimes, mitjançant les amenaces, la coacció, l'ús de la força, l'engany, la violència física o moral i l'abús de poder creen en les seves víctimes dependència a les drogues o dependència emocional, els creen deutes ficticis i les despullen dels seus documents d'identitat, entre d'altres delictes.

Escriure un article d'opinió sobre el tràfic de persones a Amèrica Llatina i relacionar-lo amb els contextos actuals de pandèmia de covid-19 és una tasca molt difícil. Hi ha pocs escrits actualitzats en el context de la pandèmia de covid-19. Es pot accedir a resultats de recerques acadèmiques com ara informes d'organitzacions de la societat civil i també de diferents organismes d'estat. Sense anar més lluny, el Departament d'Estat dels Estats Units cada any emet un informe sobre l'estat de situació del tràfic de persones a Llatinoamèrica, i el fa puntualitzant de manera detallada les formes que assumeix aquesta realitat a cada país. Molta tinta i tones de paper s'han emprat en aquesta empresa.

No obstant això, actualment emergeix una situació particular i per ara excepcional com a context en el qual es desenvolupa el tràfic de persones, és la pandèmia per SARS-CoV-2 (covid-19). Aquest fenomen sanitari ha posat de cap per avall la nostra quotidianitat i ha trastocat la vida dels habitants del planeta. Com ha impactat en el fenomen del tràfic de persones? S'ha incrementat com a conseqüència de l'increment de la població en situació d'exclusió/extinció social? Ha disminuït en termes quantitius atès que la mobilitat humana ha minvat considerablement? Potser encara és aviat per conèixer les respostes a aquests interrogants, tanmateix, tot i que sigui de manera arriscada i provisional es podria intentar desenvolupar unes primerenques línies d'interpretació.

Una primera consideració és l'alta capacitat de metamorfosar-se que posseeixen els actors que cometen aquest delicte. Per exemple, a l'Argentina arran del segrest de María de los Angeles Verón l'any 2002 i el seu impacte en l'opinió pública, es produeix un canvi substancial en la forma de captació de les persones damnificades pel delicte, declinant estratègies que utilitzaven la violència com en el cas assenyalat i incrementant la captació enganyosa. La violència física és reemplaçada per la violència simbòlica.

Una segona consideració està íntimament relacionada amb la geolocalització del fenomen. És conegut, si més no en una primera instància, l'impacte desigual de la pandèmia en l'estructura socioeconòmica dels diferents països. Per al cas d'Amèrica Llatina, el resultat fou un clar aprofundiment de les desigualtats socials en un subcontinent que ja posseïa com a principal característica ésser el més desigual del món, però a més aquest fenomen va trobar com una de les seves explicacions centrals la caiguda en la pobresa i indigència de milions d'habitants. Una avaluació d'aquesta realitat des de la perspectiva del tràfic de persones ens permet afirmar que les situacions de vulnerabilitat que són a la base de la captació s'han fet més profundes.

Aquestes comprovacions empíriques ens porten a considerar la hipòtesi següent: el delictes del tràfic de persones, lluny de veure's disminuït per la pandèmia SARS-CoV-2 (covid-19), es va veure impulsat per noves formes en la seva producció i per l'increment de la situació de vulnerabilitat en molts habitants del subcontinent.

Hi ha diversos informes, entre els quals, particularment, el de l'Oficina de les Nacions Unides contra la Droga i el Delicte, UNODC 2020, el qual dins de les troballes preliminars considera que en el delictes de tràfic de persones els delinqüents ajusten els seus models de negocis a la "nova normalitat" creada arran de la pandèmia, especialment mitjançant l'ús indegut de noves tecnologies.

La pandèmia ha agreujat i ha posat en primer pla les desigualtats econòmiques i socials sistèmiques que es troben entre les causes subjacents del tràfic de persones. Els augments dels nivells d'atur i la reducció dels ingressos, especialment per a aquelles persones que perceben els salaris més baixos i/o que pertanyen a sectors informals, impliquen que un nombre significatiu de persones que ja es trobava en una situació de vulnerabilitat visqui en circumstàncies encara més precàries.

Els infants corren un alt risc d'explotació, especialment perquè el tancament d'escoles ha dificultat l'accés a l'educació, però al seu torn ha impedit cobrir necessitats bàsiques atès que també eren una font de refugi i alimentació. En alguns països, molts infants es veuen forçats a sortir als carrers a la recerca d'aliments i ingressos, la qual cosa n'augmenta el risc d'infecció i explotació.

D'altra banda, el Consell ciutadà per a la seguretat i la justícia de la ciutat de Mèxic (2021) considera que la pandèmia de covid-19 va modificar la forma d'operar dels grups delictius dedicats al tràfic de persones, els quals van diversificar els mètodes per enganxar víctimes i van fer servir l'oferta enganyosa de treball com a instrument principal.

Durant la contingència sanitària, els delinqüents van utilitzar les xarxes socials en un 22% dels casos com a mitjà per enganxar persones vulnerables, mentre que abans de la contingència sanitària representava menys del 10%. L'enamorament va caure al segon lloc com la forma emprada per enganxar les víctimes. En el 47% dels casos va ser utilitzada l'oferta d'ocupació enga-

nyosa, mentre que la promesa sentimental va representar el 29%. Es va determinar que les víctimes més vulnerables a aquest delictes són dones, persones joves i menors d'edat, que a més tenen alguna necessitat econòmica.

De la mateixa manera, l'informe de la Procuraduría de Trata y Explotación de Personas (PROTEX) del 2020 assenyala que en el període comprès entre el 19 de març de 2020 i el 19 de maig de 2020 aquesta procuraduria va rebre per part del Programa Nacional de Rescat i Acompanyament a les Persones Damnificades pel Delicte de Tràfic de Persones (línia 145), del Ministeri de Justícia i Drets Humans de la Nació, un total de 186 denúncies. El nombre de denúncies que va ingressar en aquest termini és considerablement menor al de l'any passat (2019) en aquestes mateixes dates. Aquesta minva s'explica per l'aïllament social, preventiu i obligatori. És clar que la vida de les persones es va veure modificada, i el fet d'estar-se a casa gairebé tot el dia, tret d'haver d'anar a comprar, entre altres qüestions, redueix de manera notòria la possibilitat de detectar o advertir algun cas que en definitiva culminari amb una trucada a la línia 145.

Durant el primer mes d'aïllament, es va detectar que, en les denúncies vinculades a domicilis on s'establien els anomenats *privats o prostíbuls*, es destacava que havien deixat de funcionar com a conseqüència de l'aïllament, però que la situació d'explotació continuava desenvolupant-se sota una modalitat de torns en els domicilis particulars de les víctimes o als immobles dels "clients" (prostitutes).

De la mateixa manera, l'Institut Nacional d'Estadística i Informàtica del Perú (2021) assenyala que, l'any 2020, del total de denúncies registrades a la policia nacional (394), 342 mostren que les presumptes víctimes són dones, el 50,6% de les quals tenia entre 18 i 29 anys d'edat, el 40,9% era menor de 18 anys d'edat i el 8,5% tenia més de 30 anys. El nivell d'educació assolit per la majoria de les presumptes víctimes de tràfic de persones és educació secundària. L'any 2020, del total de presumptes víctimes que hi van registrar nivell educatiu, 282 (73,2%) havia assolit la secundària i 100 (26,0%), la primària.

L'any 2020, segons la informació proporcionada pel Ministeri Públic, es van registrar 692 denúncies per delictes de tràfic de persones en els districtes fiscals del país, xifra menor a la registrada l'any 2019 (1.365). Aquesta disminució es va originar pel període de confinament per la pandèmia de covid-19 que el país afronta des del 16 de març de 2020.

Els plantejaments anteriors ens porten a proposar algunes conclusions sobre l'impacte del context de la pandèmia de covid-19 a les condicions del tràfic de persones a Amèrica Llatina:

- Minva significativa en les denúncies sobre tràfic de persones com a conseqüència de l'aïllament social utilitzat com a forma de combat a la pandèmia de covid-19.

- Sorgeixen canvis en les formes de reclutament de les potencials víctimes de tràfic de persones. Se n'ha incrementat la captació a través de les xarxes socials i internet i sota la forma d'oferta enganyosa de treball.
- S'han modificat algunes característiques de la dinàmica del delictes; per exemple, en el cas d'explotació sexual, es van tancar els prostíbuls, whiskeries o privats, i l'explotació es va traslladar al domicili del proxeneta o al domicili del prostituent.
- Les organitzacions civils suspelen temporalment les accions de prevenció del tràfic de persones, per dedicar-se a altres accions prioritàries de supervivència per la pandèmia de covid-19 i també per la manca de finançament.
- El trànsit de migrants afavoreix el tràfic de persones, per la seva condició de vulnerabilitat econòmica. Actualment s'estan transformant els patrons migratoris a Llatinoamèrica i el Carib; són focus de preocupació els alts índexs a Amèrica Central, Hondures, Veneçuela, Bolívia, Perú, Brasil i Mèxic pel notable creixement de migracions irregularitzades i insegures i, en el trànsit de migrants, situacions molt més crues per la repatriació d'indocumentats des dels Estats Units.

Si continuem així, el panorama no és encoratjador. Resta molt per fer, i es requereix de manera urgent generar polítiques de prevenció i atenció més sòlides i integrals per part de l'estat que garanteixin l'atenció dels factors estructurals, econòmics, socials i culturals, que permetin disminuir a curt termini la proliferació del tràfic de persones i la seva possible eradicació.

José Manuel Grima
ObservaLAtrata

Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas

María Antonia Chávez Gutiérrez
ObservaLAtrata

Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas

Bibliografia

Modifica pandemia enganxe en trata de personas, revela informe del consejo ciudadano. Consejo Ciudadano para la seguridad y la Justicia de la Ciudad de México. Juny 2021.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/649132/Boleti_n_29_Informe_Bianual_Trata_de_Personas.pdf

Informe sobre la trata de personas en Argentina. Departamento de Estado de Estados Unidos. Juliol 2021.

<https://ar.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/26/TIP-Report-2021-Argentina-Sp.pdf>

Impacto de la pandemia de covid-19 en la trata de personas. UNODC, 2020.

https://www.unodc.org/documents/ropan/2020/Impacto_del_Covid_19_en_la_trata_de_personas.pdf

Perú, estadísticas de trata de personas, 2015-2020. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Juny 2021.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1802/libro.pdf

Reporte de casos ingresados en la línea 145 durante el periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio. Procuraduría de Trata y Explotación de Personas (PROTEX). Agost 2020. [Protex-informe-impacto_Covid 2020.pdf](#)



Resum

Aquest article té com a finalitat la reflexió sobre els reptes que la covid-19 planteja a l'acadèmia i a la recerca, mostrant la necessària presència de l'educació social a través de la recerca, la transferència i la docència. Des d'una perspectiva socioeducativa, les noves necessitats socioeducatives generades per la crisi de la covid-19 només poden afrontar-se sota una mirada prospectiva, prescriptiva i normativa, que permeti millorar la comprensió dels nous desafiaments, prendre decisions i donar respostes efectives i inclusives a les necessitats reals. En aquest context, l'acompliment de l'acadèmia exigeix un ferm compromís amb la reflexió i la innovació educativa. La cerca de solucions a problemes reals requereix una mirada de la investigació integrada i interdisciplinària. Per la seva banda, la formació universitària ha de garantir el desenvolupament professional atenent el desenvolupament del pensament crític i oferint continguts i pràctiques que ajudin a comprendre, problematitzar i donar resposta a les situacions socials actuals.

Paraules clau

Pedagogia social, educació social, recerca, acadèmia, covid-19.

Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación

Este artículo tiene como finalidad la reflexión sobre los retos que la covid-19 plantea a la academia y a la investigación, mostrando la necesaria presencia de la educación social a través de la investigación, la transferencia y la docencia. Desde una perspectiva socioeducativa, las nuevas necesidades socioeducativas generadas por la crisis de la covid-19 solo pueden afrontarse bajo una mirada prospectiva, prescriptiva y normativa, que permita mejorar la comprensión de los nuevos desafíos, tomar decisiones y dar respuestas efectivas e inclusivas a las necesidades reales. En este contexto, el desempeño de la academia exige un firme compromiso con la reflexión y la innovación educativa. La búsqueda de soluciones a problemas reales requiere una mirada de la investigación integrada e interdisciplinaria. Por su parte, la formación universitaria debe garantizar el desarrollo profesional atendiendo al desarrollo del pensamiento crítico y ofreciendo contenidos y prácticas que ayuden a comprender, problematizar y dar respuesta a las situaciones sociales actuales.

Palabras clave

Pedagogía social, educación social, investigación, academia, covid-19.

Social pedagogy in times of pandemic: challenges for academia and research

The purpose of this article is to reflect on the challenges that COVID-19 poses to academia and research, demonstrating the necessary presence of social education through research, transfer and teaching. From a socio-educational perspective, the new socio-educational needs generated by the COVID-19 crisis can only be addressed from a prospective, prescriptive and normative approach that enables a better understanding of new challenges, decision-making and effective, inclusive responses to real needs. In this context, the academic world is called on to make a firm commitment to reflection and educational innovation. Finding solutions to real problems requires an integrated, interdisciplinary approach to research. Moreover, university training should foster professional development by encouraging critical thinking and providing content and practices that help students to understand, problematize and respond to current social situations.

Keywords

Social pedagogy, social education, research, academia, COVID-19.

Com citar aquest article:

Pérez-de-Guzmán, V., Del Pozo Serrano, F. J. i Pascual Barrio, B. (2021). Pedagogia social en temps de pandèmia: reptes de l'acadèmia i de la recerca. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 15-32.

▲ La realitat en la qual ens movem

Des de fa segles, són molts els esdeveniments històrics, socioeconòmics, culturals i polítics que han impulsat el desenvolupament de la pedagogia social i han generat grans aportacions al seu camp de coneixement teòric i a l'anàlisi de les qüestions socials, des d'una perspectiva educativa. Ens hem apropiat a "les realitats" des de les teories del conductisme, el cognitivisme, el constructivisme i, més recentment, des de la teoria del connectivisme, amb la qual George Siemens (2004) ens ensenya la influència de la tecnologia en l'aprenentatge. No obstant això, els paradigmes de la complexitat (Morín, 2005), que vinculen els enfocaments sistèmics, ecològics o les teories de la intersectorialitat, són actualment marcs integradors del conjunt d'abordatges teòrics i científics de la nostra contemporaneïtat.

La perspectiva situacional i estesa d'aquests nous paradigmes permet integrar el context complex de les persones i la seva realitat comunicativa en els processos educatius (Colom i Ballester, 2021) i és fonamental per a l'educació social ja que inclou, sense dubte, molts components de les teories anteriorment assenyalades (Melendro, 2019). Les contribucions a nivell mundial de la pedagogia social han estat un pilar –i ho continuen sent– de moltes pràctiques professionals, titulacions acadèmiques (de grau i postgrau) i perfils professionals, fonamentalment de l'educació social, i també de l'educació comunitària, l'educació popular o l'educació de carrer.

En aquest moment, atesa la situació generada pel coronavirus SARS-CoV-2 i la malaltia que vivim, anomenada per l'OMS (2020) com a *covid-19*, se'ns presenten nous reptes als quals hem d'anar donant resposta des de la nostra ciència, des d'una visió prospectiva, prescriptiva i normativa; i amb una mirada crítica i axiològica. Davant les noves realitats generades per la pandèmia ens plantejarem: Quins reptes es presenta a l'acadèmia, a la universitat? Quins reptes es presenta a la recerca des de la pedagogia social? Abans de donar resposta a aquests interrogants hem d'aturar-nos a pensar en quin context de *glocalitat* ens trobem (allò global i allò local). Som conscients de la crisi mundial en què som immersos, no només de caràcter sanitari i econòmic, sinó també de tipus social i educatiu. Som en allò que s'ha anomenat en alguns contextos una "nova normalitat", que ens ensenya que el que roman en el temps és el canvi, on la incertesa i la por formen part del dia a dia d'un món ecosocial.

Alguns informes internacionals donen a conèixer dades clau i desafiaments a què ens haurem d'enfrontar en les pròximes dècades. El gener de l'any 2020, l'informe elaborat a Davos per la World Economic Forum (WEF, Global Risks Report) assenyalava una sèrie d'amenaques que haurem d'afrontar en la pròxima dècada: crisi alimentària i escassetat d'aigua, pèrdua de la biodiversitat i estrès dels ecosistemes, augment de les migracions climàtiques, exacerbació de les tensions geopolítiques, increment dels ciberatacs i noves

malalties i impactes sobre els sistemes de salut. A aquest pronòstic, podem sumar-hi l'universalisme occidental i els canvis en la identitat cultural, i tot això ens fa pensar que el món al qual ens haurem d'enfrontar requereix d'una redefinició de models, de pràctiques i de valors que ens orientin i ens ajudin a dibuixar un horitzó menys incert.

En aquest context, l'educació es presenta com un baluard en què se sustenta l'avenç i el progrés sostenible de la societat. Estem d'acord amb Baumer, consellera de política social a la república de Weimar, que avui més que mai la pedagogia social és una qüestió d'estat (Pérez Serrano, 2002). La política pública (i la seva corresponent inversió) en el foment del desenvolupament de la recerca, de la innovació i de la transferència per a la millora, la pertinència i l'eficàcia de la formació i de l'acció socioeducativa esdevenen prioritàries davant d'aquestes circumstàncies.

Des de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, s'ha creat la Coalició Mundial per l'Educació (2020), per tal de protegir el dret a l'educació. En podem extreure que més d'un milió i mig d'estudiants i joves de tot el planeta s'han vist afectats pel tancament de les escoles i universitats a causa de la situació actual (el 18,2% de la població mundial) i són 34 els països afectats pel tancament de les escoles, la qual cosa fa que es creïn més desigualtats. Es fa evident la manca d'igualtat pel que fa a l'accés a l'educació; una educació que ha passat de ser presencial a tenir un format telemàtic, fet que ha agreujat la crisi mundial de l'aprenentatge, tenint en compte que, en 71 països d'arreu del món, menys de la meitat de la població té accés a Internet (UNICEF, 2020).

Com explicitava ja l'informe *World Social Science Report* (UNESCO, 2016), les desigualtats descontrolades poden posar en perill la sostenibilitat de les economies, així com de les societats i de les comunitats. Aquesta situació crea una paradoxa històrica: en els moments de pitjors crisis, quan més es necessita l'educació social per a la reconstrucció ciutadana, és possible que la seva presència decidida i el seu desenvolupament trontolli en les polítiques públiques regionals o estatals.

La comunitat iberoamericana ha realitzat grans esforços, amb una variabilitat de polítiques, paquets econòmics, mesures nacionals i regionals, i cooperació internacional per fer front a la pandèmia amb una inversió rellevant del PIB (SGIB, s/d): Xile (6,7%), Colòmbia (1,7%), Costa Rica (1%), Espanya (4,2%), Equador (2%), Mèxic (0,7%), Perú (12%), Portugal (5,6%), Uruguai (1,4%). Tanmateix, els informes constaten que les inversions més fortes són en assistència sanitària i social bàsiques, amb un gran abandonament de les polítiques i/o accions socioeducatives comunitàries i especialitzades, i sense suport públic dels serveis socials, culturals i/o educatius. En contextos on els educadors i educadores socials formen part dels cossos tècnics de les institucions, han actuat en relació amb les funcions establertes, tot i que amb molta creativitat i un compromís ferm.



Més d'un milió i mig d'estudiants i joves de tot el planeta s'han vist afectats pel tancament de les escoles i universitats a causa de la situació actual

Davant les noves realitats generades per la pandèmia ens plantejarem: Quins reptes es presenta a l'acadèmia?

En relació amb l'àmbit *comunitari*, moltes de les iniciatives i programes que s'han desenvolupat han estat mobilitzats per xarxes de voluntariat o de voluntats veïnals, sense suport econòmic ni professional dels serveis socials o educatius oficials. A la regió iberoamericana, educadors i educadores socials d'entitats socials han estat realitzant una tasca de carrer als barris confinats i han ofert suport escolar a infància escolaritzada sense presencialitat (Del Pozo Serrano, 2020).

En relació amb l'àmbit *especialitzat*, els i les professionals de l'educació social i agents socials han donat suport a gent gran en situació d'aïllament o dependència, a persones privades de llibertat o centres de salut o hospitalaris. Sense això, l'alta complexitat existent davant la covid-19 fa que hi hagi necessitats agreujades i urgents a la regió; per exemple, les vinculades a cures de persones dependents, en situació de discapacitat o atenció a les persones refugiades (CEPAL, 2021 i CEAR, 2020).

Davant aquestes dades, el tercer sector ha exercit i exerceix una gran tasca en aquest moment, donant cobertura a un fotimer de necessitats de la població. S'estima que si les ONG fossin un país serien la cinquena economia més gran del món. A Espanya, per exemple, trenta mil entitats conformen aquest sector i són més de set milions de persones les que són ateses anualment per professionals i persones voluntàries que treballen contra la pobresa i l'exclusió social (Plataforma del Tercer Sector, 2020). En aquest moment de crisi, la tasca de les entitats del tercer sector pren molta rellevància a l'hora de mitigar els efectes que es produeixen en una part de la població i, a més, desenvolupen un paper fonamental per fer front a les conseqüències d'aquesta crisi no només sanitària, sinó també educativa, cultural, psicològica i social. Les persones que treballen en el camp social, com els educadors i educadores socials, fan un gran esforç per atendre els col·lectius més vulnerables.

La crisi socio sanitària generada per la covid-19 ens està portant a nous escenaris, als quals mai no ens havíem enfrontat, i ens convida a repensar nous models, mètodes i estratègies per continuar treballant i investigant. Davant d'aquesta nova situació d'emergència social són moltes les persones que demostren la seva vàlua tractant de donar sentit a aquest sense sentit, a un sistema i un estat de benestar que sembla que s'ensorra. Som conscients del repte i de la necessitat de suport econòmic i social, així com de la coordinació interinstitucional necessària per poder afrontar-lo.

La realitat és complexa, tot i que anem aprenent que la cerca de solucions no només requereix urgència sinó també garantia i solvència. Hi ha situacions que poden no tenir una resposta ràpida. Ens movem en temps de cultura de la immediatesa, i hem de pensar que moltes situacions no es resolen al moment. Es tracta del temps que requereix la ciència i que s'ha de respectar des de la base i amb un capital humà format amb les eines necessàries per poder respondre a aquests nous reptes.

La tasca de les entitats del tercer sector pren molta rellevància a l'hora de mitigar els efectes que es produeixen en una part de la població

Ens movem en temps de cultura de la immediatesa, i hem de pensar que moltes situacions no es resolen al moment

Som conscients, també, de la importància del tema que ens ocupa i de les conseqüències que produeix en la vida de les persones. N'és una prova la quantitat d'escrits i estudis que s'han realitzat i es realitzen. Alberti (2020) assenyala que aquest fenomen ens ha obligat a rescatar el veritable cor dels nostres comportaments o accions de la vida quotidiana. És per això que la ciència i l'acadèmia, des del cor i la raó, han d'estar sempre preparades per a qualsevol canvi que es pugui produir. I des de la nostra ciència, la pedagogia social, hem de pensar, més que mai, a donar respostes pertinents, eficaces i creatives. En paraules de Santos Gómez (2008, p. 199): "Assumir el moviment i el dinamisme del món, la seva contínua transformació..., implica una renovació profunda i un alliberament, en la mesura que ja és possible expressar-se i obrir-se a la manifestació de l'altre, sense por".



Reptes de l'acadèmia

Des de la universitat se'ns obren nous escenaris i reptes als quals enfrontar-nos. Moltes universitats presencials han hagut d'adaptar-se a aquests nous temps, i per donar-hi resposta s'han elaborat els anomenats *plans de contingència*. Les recomanacions dels ministeris d'universitats o ministeris d'educació dels països iberoamericans han formulat nous plans de formació al professorat, ensenyament telemàtic, adaptació dels sistemes d'avaluació, establiment d'horaris d'atenció a l'alumnat, etc.

Malgrat que en moltes universitats d'ensenyament presencial ja existien avenços en relació amb l'ensenyament en línia i els ambients virtuals d'aprenentatge, així com en el desenvolupament de programes virtuals o semipresencials, ha suposat un gran repte per a l'educació adaptar les metodologies d'ensenyament-aprenentatge a un entorn virtual. I davant d'aquesta realitat no només es planteja el repte de la necessària transformació de la docència mitjançant l'ús de la virtualitat, sinó també que l'ensenyament a distància sigui significatiu i competent. En paraules de Martín (2009, p. 199): "cal un professorat competent per formar un alumnat competent".

A les universitats presencials, la pèrdua de la interacció social a les aules ha suposat una paradoxa. Algunes veus sostenen que l'ensenyament en línia ha vingut per romandre-hi, mentre que d'altres recorden que la interrelació construeix la nostra humanitat i és essencial per a la socialització i el bon desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge. El professorat suposa una icona física, potenciadora de la trobada "amb una altra persona". Estem d'acord amb Norberto Alcocer (2020) quan indica que la icona física del mestre significa la trobada intel·lectual i emocional entre dues cronologies vitals, entre dues experiències històriques i, sobretot, entre una font de saber comunicat i una altra de saber adquirit. Per tant, suposa un repte per a l'acadèmia fomentar aquesta presencialitat, adaptant-nos als temps que ens toquen. Alhora, la bretxa digital (accessibilitat, connectivitat o digitalització) presenta riscos per a la formació virtual.

Norberto Alcocer indica que la icona física del mestre significa la trobada intel·lectual i emocional entre dues cronologies vitals

La universitat no és només un àmbit en el qual s'imparteixen coneixements específics, sinó que la seva activitat formativa i educativa conforma el desenvolupament de la persona en moltes dimensions de la seva vida. En aquest sentit, les mediacions virtuals des de la pedagogia en general i la pedagogia social en particular han de superar les propostes de mera instrucció per generar accions que apostin per la formació integral de l'ésser humà i de les comunitats. Per a això, les TIC s'han de dissenyar i desenvolupar no només per ser tecnologies de la informació-comunicació, sinó també de la convivència.

L'educació sempre ha de fomentar les pedagogies actives (intervingudes per tecnologia, semipresencialitat o presencialitat) a través d'estratègies com ara la resolució de casos, l'aprenentatge basat en projectes o l'aprenentatge-servei (APS) (Del Pozo i Astorga, 2017). Aquesta tasca implica revisar les metodologies per a l'ensenyament i, alhora, revisar i ajustar els continguts, les estratègies i les competències que estem desenvolupant per a la formació de professionals, els quals necessitaran per a la seva pràctica noves formes d'abordatge i acció en aquesta *nova normalitat*. Han de preparar l'alumnat per a dominar les competències digitals des d'una visió sociocultural (Valdivia, Silva i Villaseñor, 2018). En aquest sentit, Viñals Blanco i Cuenca Amigo (2016) defineixen l'aprenentatge de l'Era digital com

un aprenentatge divers, desordenat i lluny del tradicional coneixement perfectament empaquetat i organitzat. El coneixement en xarxa es basa en la cocreació, fet que implica un canvi de mentalitat i actitud. Passar de ser mers consumidors dels continguts elaborats per altres persones a ser els experts i aficionats als propis cocreadors del coneixement. (p. 106)

El context acadèmic en el qual ens movem ens permet conculcar algunes regles bàsiques establertes, essent necessari respectar el que podria anomenar-se la tradició establerta. La seva configuració suposa la relació i articulació entre diversos elements i dimensions que reclamen una determinada racionalitat, credibilitat i coherència. No se'ns pot oblidar que les nostres titulacions universitàries estan destinades a cobrir una sèrie de necessitats educatives i, sobretot, unes exigències de tipus social, cultural i econòmic; per aquest motiu quan l'alumnat finalitza els seus estudis universitaris s'assumeix, amb propietat, que es troba capacitat per enfrontar-se al mercat laboral i posar en pràctica els coneixements, habilitats, actituds i valors adquirits durant la seva etapa de formació. La universitat ha de donar resposta als canvis, tenint en compte que les persones que es graduen projecten els seus aprenentatges i apliquen les competències al context social en què desenvoluparan la seva professió (García Sanz i Maquillón Sánchez, 2011).

La transferència contextualitzada de les competències adquirides afavoreix la congruència de la universitat amb les exigències emergents de les societats actuals. Aquest és un dels principals processos de modernització que les universitats han d'encarar per al seu desenvolupament en el món actual. Com afirma Area (2016), la professió docent es troba en un temps de canvi.

Tots els canvis socials al llarg de la història han anat promovent reformes en l'educació superior, però l'essència de la universitat es manté, la seva raó de ser transcendeix tota època, lloc o circumstància social, i la seva tasca docent i investigadora en la formació de professionals constitueix un referent.

Actualment esdevé imprescindible formar els professionals sobre els problemes socials que afligeixen la població, per contribuir al compliment dels drets humans i aconseguir el compromís institucional de millorar la qualitat de vida de la ciutadania. Més enllà de la doble missió tradicional de la universitat pel que fa a ensenyament i recerca, cobren un paper creixent els processos d'innovació i de cohesió social. Entenem que l'exercici docent i la malla curricular de les carreres ha d'imbuir-se de continguts i pràctiques que siguin "territorialitzades", ja sigui a través d'ambients virtuals o en ambients físics per comprendre, problematitzar i donar resposta a les situacions de la pandèmia (des de propostes transversals o específiques). En aquest sentit, Caride (2016) manifesta que

la pedagogia social a les universitats, com a ciència, disciplina i àmbit professional a través de les línies de recerca i els programes curriculars que la desenvolupin, ha de participar activament en aquest procés dialogal, mirant d'integrar les aportacions que l'educació social i l'educació popular han realitzat durant dècades. I, amb elles, les contribucions realitzades per milers d'educadors i educadores, sense cognoms que els adjectivin, a favor d'una educació que lluiti contra la injustícia i l'exclusió, la marginació i/o l'opressió causades pels poders establerts; l'una i l'altra valent-se de pràctiques educatives que, sovint, han estat silenciades per les teories i els discursos pedagògics a l'ús. Una educació, en tot cas, que ens hem de donar davant les desorientacions provocades per l'època que ens ha tocat viure, reclamant de la pedagogia social i de qualsevol pedagogia un posicionament ètic i polític decidit. (p. 96)

Les universitats, a més d'un motor per a l'avenç del coneixement, han de ser un motor per al desenvolupament social i econòmic del país, promovent la transferència a la societat dels resultats de la seva recerca, fet que contribuirà a la consecució d'un grau de benestar de la ciutadania més alt. La formació universitària està vinculada amb el desenvolupament professional en contextos laborals, sense oblidar el desenvolupament del pensament crític, atès que el progrés d'un país rau no només a tenir professionals tècnicament competents, sinó que, a més, siguin capaços de pensar de manera autònoma i d'acord a uns principis els pilars dels quals se sustentin en els drets humans. Sense oblidar-nos del repte que se'ns presenta des de l'acadèmia de seguir apostant i posant en pràctica els objectius de desenvolupament sostenible (ODS), assumint les crítiques que es realitzen per part d'alguns sectors que els qualifiquen com la panacea que mai no es podrà aconseguir.



L'exercici docent i la malla curricular de les carreres ha d'imbuir-se de continguts i pràctiques que siguin "territorialitzades"

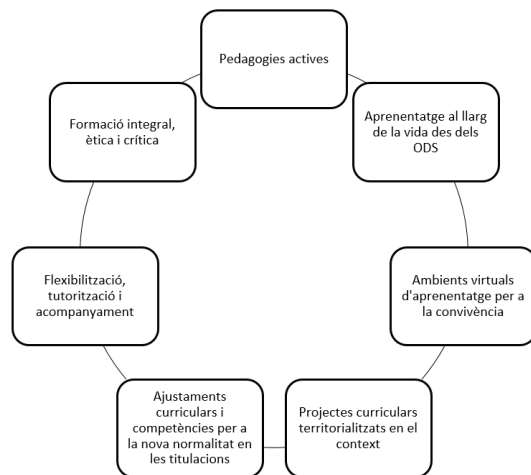
Hem d'apostar sempre per propostes integradores que explicitin els principis i la lògica que formen l'esquelet curricular, en virtut dels objectius que pretén i dels valors en què recolza. Allò concebut com una proposta coherent, harmònica, amb sentit en si mateixa, que actuï com a medidora entre unes determinades intencions educatives i socials i unes pràctiques concretes.

No només és un repte la manera d'entendre "tècnicament" l'ensenyament, sinó la forma com interrelacionem amb altres persones en l'àmbit on vivim la nostra docència

L'acompliment professional en l'acadèmia suposa una tasca formativa que hem de realitzar a fi de preveure, ordenar orientativament i establir hipòtesis de treball sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta, doncs, d'anticipar la nostra acció docent, de preveure possibles dificultats i plantejar solucions adequades. En qualsevol cas, es converteix en un repte personal, institucional i de la política universitària. La flexibilització dels temps i dels processos, a més de la tutorització i l'acompanyament adequat per part del professorat, esdevenen prioritaris. No només és un repte la manera d'entendre "tècnicament" l'ensenyament, sinó la forma com interrelacionem amb altres persones en l'àmbit on vivim la nostra docència.

La figura següent presenta una sèrie d'elements que, a parer nostre, són rellevants en les adaptacions curriculars i institucionals post-pandèmia (figura 1).

Figura 1. Elements essencials en les adaptacions curriculars i institucionals post-pandèmia



Font: Elaboració pròpia.

Des de la pedagogia social ens hem de preguntar quin tipus de persones volem formar; els pensaments generen mirades i accions concretes, amb tot el que això comporta quan intervenim en els diferents camps socials. La situació en què ens trobem ha de refermar, més que mai, que la pedagogia social és una ciència adreçada als problemes humano-socials, en contacte directe amb la realitat de les persones. Una ciència que fomenta l'enriquiment, la

forja de la persona que viu en un moment concret, amb una cultura pròpia i en una societat concreta, en la qual és necessària la comunicació interpersonal com a forma de vinculació social i crítica, des d'un paradigma d'aprenentatge al llarg de la vida.



Reptes de la recerca

Les contribucions de la pedagogia social al camp socioeducatiu constitueixen el fonament de l'actual titulació en educació social, de la formació del seu alumnat i de la seva professionalització. Els processos de recerca que es realitzen des de la nostra ciència permeten entendre, ampliar, verificar, corregir i aplicar el coneixement en els diferents contextos en què ens movem. En els processos metodològics de recerca, es promou la generació i aplicació del coneixement, trobant noves explicacions als problemes actuals i generant diverses alternatives de solució que afavoreixen la creació del nou coneixement. Tot això permet potenciar i aplicar de forma innovadora els coneixements existents. La crida a una recerca compromesa amb la reflexió i la innovació educativa és essencial per donar respostes inclusives i d'equitat.

La recerca s'ha d'apropar als fenòmens socials amb una mirada integral i des de diferents perspectives. D'aquí la importància de dur a terme projectes més enllà d'una perspectiva multidisciplinària i adoptar una perspectiva interdisciplinària i transdisciplinària per a la cerca de solucions reals. La perspectiva multidisciplinària ens porta a la confluència de diverses disciplines científiques, així com de persones que pertanyen a diferents àrees de coneixement, àmbits professionals i equips de recerca que busquen el mateix objectiu i que hi contribueixen amb idees i mètodes. Com afirmen Flinterman, TeclemariamMesbah i Broerse (2001), des d'una perspectiva multidisciplinària el grau d'integració entre disciplines es restringeix als resultats de la recerca.

El caràcter interdisciplinari aporta una visió de recerca coordinada i conjuntament integrada, composta per persones expertes de diferents camps disciplinaris que presenten un producte que és el resultat de l'entramat de les seves contribucions. La interdisciplinarietat aposta per analitzar, sintetitzar i harmonitzar els llaços entre disciplines en un tot coordinat i coherent que permeti la "creació de valor" i la innovació (Canadian Institutes of Health Research, 2015).

El caràcter transdisciplinari, tal com sosté la Universitat de Southampton (2005), és una forma específica d'interdisciplinarietat en la qual els límits entre les disciplines i més enllà de les disciplines es transcendeixen, i el coneixement i les perspectives des de diferents disciplines científiques, així com fonts no científiques, són integrades. En el nostre cas, com a investigadors i investigadores de diversos camps de coneixement de la pedagogia social hem de treballar un problema comú no només invertint-hi esforç i

Com a investigadors i investigadores de diversos camps de coneixement de la pedagogia social hem de treballar un problema comú

Creant un model compartit que integri i transcendeixi cadascuna de les perspectives disciplinàries

temps, sinó creant un model compartit que integri i transcendeixi cadascuna de les perspectives disciplinàries.

El repte és dissenyar, en col·laboració, propostes integrades que donin respostes reals a les necessitats i interessos que es demanen des de la pedagogia i l'educació social. Presentar solucions científicotècniques que permetin resoldre els problemes reals, més enllà dels resultats que s'obtinguin a través de les metodologies aplicades. Hem de tenir una visió innovadora, prospectiva i proactiva. Com indica Rolim de Lima Sever (2019), les comunitats científiques estan involucrades en relacions de poder capitalitzades en els seus territoris, originant processos de disputes, superposicions, arranjaments i apropiacions d'objectes de coneixement segons les posicions conceptuals, polítiques i culturals assumides pels seus protagonistes.

La finalitat de la nostra recerca no ha de ser només recollir informació i presentar un producte final, sinó que ha de representar “la matèria primera” que permetrà a l'equip investigador comprendre millor una situació i prendre decisions estratègiques per donar resposta a les necessitats reals i als desafiaments que ens presenta aquesta pandèmia. Fer-se preguntes, estar en conflicte cognitiu constant per cercar respostes que puguin donar pas a iniciar processos de recerca i a proposar solucions concretes i mantenir una conducta ètica i responsable són elements fonamentals.

Des de la pedagogia social se'ns presenta el repte d'analitzar l'impacte socioeducatiu de la pandèmia i establir les necessitats prioritàries d'acció per a la reconstrucció de la societat. Per a això hem de:

- Delimitar les necessitats i interessos de l'acció socioeducativa des de la perspectiva dels diferents actors socials.
- Diagnosticar la situació d'educadors i educadores socials que han desenvolupat atencions en entitats públiques i privades en aquesta etapa.
- Identificar les característiques principals de les funcions i competències professionals desenvolupades en el conjunt d'àmbits socioeducatius.
- Analitzar els impactes i necessitats socioeducatives ateses pels educadors i educadores socials, especialment amb poblacions i situacions més vulnerables.

La realització d'activitats d'invenió, innovació i difusió es convertirà en un actiu estratègic capaç de generar respostes a les necessitats existents i als desafiaments que se'ns presenten. També cal complir amb els requisits proposats per l'Organització Mundial de la Propietat Intel·lectual (OMPI, 2006) perquè noves propostes puguin ser patentades: (1) novetat, que no formi part dels coneixements disponibles públicament; (2) alçada inventiva, que sigui creativa i no òbvia per a una persona experta en la matèria, i (3) aplicació, que el disseny de la proposta pugui ser aplicat i adaptat a altres contextos.

Reptes que es plantegen en alguns camps o temàtiques

Hem de pensar en els reptes que es presenten a la nostra recerca en diferents temàtiques. *La violència exercida contra la dona* és un fenomen universal que persisteix en tots els països del món (OMS, 2005), i la violència de parella és la seva forma més comuna. Durant les emergències sanitàries, com la pandèmia, la violència contra la dona tendeix a augmentar. L'ONU indica que, segons informes de diferents països del món, entre ells la Xina, el Regne Unit i els Estats Units d'Amèrica, sembla que s'ha produït un augment considerable en el nombre de casos de violència domèstica en relació amb la pandèmia de la covid-19. En informes d'altres països s'apunta a una disminució en el nombre de víctimes que sol·licita ajuda a causa de les mesures de confinament i de la por a infectar-se en els centres d'atenció sanitària.

El nostre repte rau a detectar, aturar i prevenir aquesta situació. Per eradicar la violència podem començar posant atenció al nostre llenguatge sexista, a l'educació que donem als nostres fills i filles, als nostres rols en la societat, a la nostra permissivitat davant d'agressions verbals solapades i, sobretot, a un pensament que ens porta a actuar i a sentir d'acord amb aquesta permissivitat (Peixoto Caldas i Gessolo, 2008).

Fer visibles *les persones amb diversitat funcional* és un altre repte en temps de covid. L'impacte de la pandèmia no discrimina, i la resposta que hi donem, tampoc. El nostre repte és identificar i reduir barreres perquè puguin accedir a béns i serveis, prestar especial atenció a persones que viuen en institucions –són llocs d'especial risc: per exemple, gent gran amb discapacitat–, cercar mesures de resposta davant d'un possible confinament (moltes persones depenen d'altres per menjar o vestir-se i necessiten sortir al carrer). Pensar en les mesures específiques adreçades a elles i a les seves famílies. Des de la recerca, és important presentar dades diferenciades per sexe, edat i discapacitat.

S'ha suspès la realització de moltes activitats de lleure i temps lliure adreçades als diferents sectors poblacionals, però volem assenyalar molt especialment les destinades a infància i joventut. Aquest tipus d'educació representa, ara més que mai, una gran oportunitat perquè els nens i les nenes gaudeixin d'activitats en el temps lliure de qualitat, que els permetin divertir-se, aprendre i reprendre el contacte amb la natura, els espais oberts i la comunitat, així com recuperar les interaccions socials i el retrobament amb amigats i persones adultes més enllà del nucli familiar. Se'ns presenta un repte pel que fa a la cerca de solucions en què prevalgui el dret dels infants i adolescents al descans, l'esbarjo, el joc i les activitats recreatives pròpies de la seva edat, amb la protecció de la seva salut i seguretat.

L'impacte produït sobre el benestar de les famílies ha estat més intens en les que no tenen feina, no compten amb els recursos necessaris per cobrir les despeses quotidianes, tenen dificultats per compaginar la vida laboral



Des de la recerca, és important presentar dades diferenciades per sexe, edat i discapacitat

i familiar i no disposen de recursos de suport. Aquestes situacions s'han traduït en més nivells d'estrès, incertesa i, molt sovint, vulnerabilitat i generació d'un entorn insegur i augment d'indicadors de risc en la infància i l'adolescència. En les famílies que tenen un grau elevat de desestructuració en les seves relacions, amb greus mancances en les competències de criança, problemes d'addiccions (tòxics, xarxes socials, Internet, joc, etc.), les situacions de risc s'han agreujat (Orte i Nevot, 2020). A més, pel que fa a la infància i la joventut, les mesures de distanciament han provocat la pèrdua dels espais de socialització quotidians com els centres educatius, la relació amb els seus iguals, les activitats extraescolars, esportives i l'espai públic del carrer.

Pel que fa a *la gent gran*, el motiu de la seva protecció no pot suposar un pas enrere en la construcció d'un model de societat reivindicat des de fa anys per part dels mateixos col·lectius de gent gran i en els èxits assolits com ara l'augment progressiu de la seva participació en el moviment associatiu (Pascual i Gomila, 2020). Cal evitar un impacte negatiu del distanciament social sobre els processos de desenvolupament social i comunitari. Atenent als principis de l'envelliment actiu i saludable que guien les polítiques públiques, cal replantejar-se el model de cures de la gent gran, tenir en compte la seva opinió i no deixar de considerar la gent gran com a ciutadans i ciutadanes de ple dret (Bravo-Segal i Villar, 2020), tant per part de les institucions i els i les professionals com de les famílies i la comunitat en el seu conjunt. Diferents plataformes del tercer sector en reclamen la participació sense paternalismes i que la seva veu i la seva contribució siguin considerades com una part més de la ciutadania. Com indica Torío López (2020, p. 14): "L'apropament al model d'entorns amigables amb l'edat i envellir de forma activa i amb qualitat de vida són temes rellevants en el debat per al disseny de polítiques".

Hi ha un gran ventall d'àmbits i situacions susceptibles de prioritzar segons la urgència en la pandèmia i la nova normalitat en l'àmbit iberoamericà, que podem veure a la taula 1.

Taula 1. Àmbits i situacions a prioritzar davant la pandèmia

Àmbit comunitari	Àmbit especialitzat
✓ Lleure durant confinaments i aïllaments	✓ Educació i cures a persones en situació de discapacitat
✓ Acció comunitària i animació sociocultural veïnal per a xarxes de suport	✓ Salut mental a persones doblement criminalitzades i aïllades
✓ Participació ciutadana en confinament	✓ Persones grans amb dependències i aïllaments
✓ Desenvolupament familiar, conciliació i responsabilitat en el teletreball	✓ Persones addictes o sense llar amb més exclusions per tancament de serveis o de programes.
✓ Educació ambiental dels residus tòxics	✓ Tràfic de persones i tràfic il·lícit de migrants amb agreujament per la crisi
✓ Suport educatiu a població escolar des de l'educació virtual amb bretxa digital	✓ Refugi i asil a població desplaçada de manera forçosa per crisis econòmiques, socials o persecució
✓ Educació per a la ciutadania, la sostenibilitat i la pau per prevenir conflictes per fatiga pandèmica.	✓ Atenció a dones supervivents de la violència i educació a homes
✓ Educació laboral per precarització laboral, ERTO, etc.	✓ Comunicació amb l'exterior en l'àmbit penitenciari i justícia juvenil
	✓ Prevenció de situacions de vulnerabilitat en la infància i l'adolescència

Font: Elaboració pròpia.

En un moment en què l'aïllament, el sentiment de soledat i la impotència han estat tan presents en les nostres vides ens vam plantejar la necessitat de comptar amb prou capacitat de reflexió i crítica que orienti el nostre desenvolupament personal i social. Necessitem disposar d'estratègies de comunicació adequades i potenciar el treball en xarxa. Hi ha quatre reptes de la pedagogia social que es mostren de forma clara i que poden orientar la nostra reflexió i la pràctica professional:

- Que la vivència de la pandèmia no incrementi les actituds de desconfiança i aïllament. Pensem en les conseqüències socials i psicològiques del distanciament físic.
- Que no tornem a un enfocament eminentment assistencialista, cal buscar alternatives.
- Que no mirem cap a un altre costat davant l'augment de les realitats de marginació i exclusió.
- Que siguem capaços de promoure canvis en actituds individuals i socials, que permetin la participació de les persones en els seus processos de vida.



Necessitem disposar d'estratègies de comunicació adequades i potenciar el treball en xarxa

I per a l'assoliment d'aquests reptes hem de mantenir una visió humanista i personalista, fomentar l'autonomia del subjecte, sempre des del respecte a la seva dignitat, tot promovent que s'adapti a les exigències i ideals del context, de la seva vida social. En paraules de Martín Solves i De Oña Cots (2020, p. 56), cal "intentar crear espais per a una educació que es fonamenti en la solidaritat i on l'educació i la justícia siguin paraules que estiguin unides".

A mode de reflexió final

Darrerament, a la complexitat de la societat global s'hi ha sumat la crisi provocada per la covid-19 i els seus efectes sobre els sistemes de salut, treball i benestar. Els i les professionals de l'educació social, agents socials, el tercer sector, les xarxes de voluntariat o les voluntats veïnals han contribuït, amb més o menys presència de les administracions, a l'impuls d'iniciatives des de l'àmbit comunitari i especialitzat. La realitat ha mostrat la capacitat de reacció social, però s'ha evidenciat la necessitat de més finançament i coordinació interinstitucional que permetin afrontar de forma adequada situacions d'emergència social i atendre les necessitats relacionades amb la dependència, l'aïllament i l'exclusió social.

En aquest context és imprescindible evitar que la crisi afecti la presència decidida de l'educació social i el desenvolupament de polítiques públiques que garanteixin la millora, la pertinència i l'eficàcia de la formació i de l'acció socioeducativa. En una situació de tanta incertesa, la pedagogia social ha de tenir capacitat d'adoptar un posicionament ètic i polític, donant respostes pertinents, eficaces i creatives. Actualment, la ciència i l'acadèmia es plantegen el repte d'analitzar les alternatives existents per donar impuls a la recerca, tot i la reducció de les oportunitats de finançament nacionals i internacionals. Buscar alternatives per connectar els resultats de la recerca i els descobriments per a la pràctica professional.

Es necessita una presència decidida dels i de les professionals de l'educació social en la reconstrucció dels espais de convivència i, alhora, una presència decidida a través de la recerca, la transferència i la docència. Una recerca compromesa amb la reflexió i la innovació educativa ve a ser "la matèria primera" essencial per comprendre la complexitat de les realitats actuals, prendre decisions estratègiques i donar respostes inclusives i d'equitat. El repte és dissenyar de forma col·laborativa propostes integrades que responguin a les necessitats que es demanden. La cerca de solucions a problemes reals requereix una mirada de la recerca que permeti un acostament als fenòmens socials amb les aportacions dels diferents camps disciplinaris i amb un model compartit que integri i transcendeixi cadascuna de les perspectives disciplinàries. En paraules de Melendro, De-Juanas Oliva i Rodríguez-Bravo, quan es refereixen a la pedagogia social:

Es necessita una presència decidida dels i de les professionals de l'educació social en la reconstrucció dels espais de convivència i, alhora, una presència decidida a través de la recerca, la transferència i la docència

La seva construcció serà necessàriament part de l'esdevenir de la matèria tant com de les limitacions del nostre coneixement incomplet, en un intercanvi permanent d'informació entre la pràctica professional i l'epistemològica, la docència i la recerca, la realitat quotidiana propera, local, i les referències a la quotidianitat en altres llocs del món. (p. 88)



Les universitats són un motor de coneixement i impuls del desenvolupament social i econòmic. Promouen la transferència dels resultats de la recerca a la societat, fet que contribueix a la consecució d'un grau més alt de benestar de la ciutadania. El progrés social requereix professionals tècnicament competents i capaços de pensar de manera autònoma i atenent als principis dels drets humans. En aquest sentit, la formació universitària es vincula amb el desenvolupament professional en contextos laborals sempre atenent al desenvolupament del pensament crític. La docència i els programes curriculars han d'imbuir-se de continguts i pràctiques que ajudin a comprendre, problematitzar i donar resposta a les situacions socials actuals.

Actualment, els espais formatius i educatius de la universitat han vist incrementada la presència de les TIC, tanmateix, no poden limitar-se a ser propostes merament instructives, sinó que han d'explorar el seu potencial generador d'espais de convivència, formació integral i desenvolupament de l'ésser humà i les comunitats. No només és un repte la manera d'entendre "tècnicament" l'ensenyament, sinó la forma d'interrelacionar amb altres persones en l'àmbit en el qual vivim la nostra docència. La flexibilització en els temps i en els processos és fonamental.

Des de l'acadèmia i la ciència ens enfrontem a tres grans reptes:

- Una reducció de les oportunitats de finançament nacionals i internacionals, però la recerca ha de continuar.
- La connexió entre els resultats de la recerca i els descobriments per a la pràctica professional.
- Avaluar els programes, les polítiques i les accions durant la pandèmia per conèixer les prioritats d'acció i les mesures efectives, així com les bones pràctiques.

Davant d'aquests reptes, cal potenciar i aplicar de forma innovadora els coneixements existents. La realització d'activitats d'invenció, innovació i difusió es convertirà en un actiu estratègic capaç de generar respostes a les necessitats reals i als desafiaments que se'ns presenten.

Victoria Pérez-de-Guzmán
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO)
mvperpuy@upo.es

Les TIC no poden limitar-se a ser propostes merament instructives, sinó que han d'explorar el seu potencial generador d'espais de convivència, formació integral i desenvolupament

Francisco José Del Pozo Serrano
 Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
 francisd@edu.uned.es

Belén Pascual Barrio
 Universitat de les Illes Balears (UIB)
 belen.pascual@uib.es

Bibliografía

- Alberdi, R. (2020). Hacia una nueva normalidad de la vejez y el envejecimiento en Uruguay. Significados transformaciones y desafíos. Dins R. Robledo Marín (Ed.). *La vejez. Reflexiones de la postpandemia*. Fundación Opción Colombiana, FUNDACOL, 15-23.
- Alcocer, N. (2020). *Por una universidad presencial*. El mercantil valenciano. <https://n9.cl/su2xk>
- Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digiyal. *Suplento Profesional de Magisterio*, 22, 15-16. <https://n9.cl/jlki7>
- Bravo-Segal, S. i Villar, F. (2020). La representación de los mayores en los medios durante la pandemia COVID-19: ¿Hacia un refuerzo del edadismo? *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55 (5). <https://n9.cl/wom57>
- Canadian Institutes of Health Research (CIHR, 2015). *Interdisciplinary concept*. <https://cihr-irsc.gc.ca/e/193.html>
- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 85-106. <https://n9.cl/ihv85>
- CEAR (2020). INFORME 2020: *Las personas refugiadas en España y Europa. Resumen ejecutivo*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2020/06/Resumen-ejecutivo-Informe-Anual-2020.pdf>
- CEPAL (2021). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás. Informes COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46600/1/S2000791_es.pdf
- Colom, A. J. i Ballester, L. (2020). Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales. Dins W. L. Morales i T. Valdez (Comp.). *La epistemología de la Complejidad en Ciencias Sociales y de la Educación: debates, modelos de análisis y aplicaciones* (p. 17-60). Centro de Estudios de la Complejidad “Carlos Maldonado”.
- Del Pozo Serrano, F. (2020). (Comp). *Prácticas comunitarias para afrontar el Covid-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá*. Universidad del Norte.
- Del Pozo Serrano, F. J. i Astorga, C. M. (2017). Educación para la paz desde el aprendizaje servicio. Dins A. De Castro i E. Domínguez (Comp.). *Transformar para educar 4: Aprendizaje servicio* (p. 213 - 238). Editorial Universidad del Norte.

- Flinterman, J., Tecler-Mesbah, R. i Broerse JEW. (2001). Transdisciplinary: the new challenge for biomedical research. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 21 (4), 253-66. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027046760102100403>
- García Sanz, M. P. i Maquillón Sánchez, J. J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 36, 17-26. <file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/207401-Texto%20del%20art%C3%ADculo-741841-1-10-20141001.pdf>
- Martín Solves, V. M. i De Oña Cots, J. M. (2020). Pedagogía social y acción socioeducativa. Reflexiones para la investigación. Dins Vila Merino, E. S. (Coord.). *Investigación educativa y cambio social*. Octaedro.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. Dins J. I. Pozo i M. P. Pérez (Coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (p. 199-215). Morata.
- Melendro, M., De-Juanas Oliva, A. i Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2006). *Inventar el futuro: introducción a las patentes dirigidas a las pequeñas y medianas empresas. Serie la propiedad intelectual y las empresas*, 3. https://www.wipo.int/export/sites/www/sme/en/documents/guides/customization/inventing_future_dr.pdf
- Orte, C. i Nevot, L. (2020). *Manual de recursos para familias en confinamiento*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/manual-de-recursos-para-familias-en-confinamiento/>
- Pascual, B. i Gomila, M. A. (2020). Envejecimiento actiu, participació i cura mútua: tendències i reptes que ens planteja la covid-19. Dins C. Orte Socias (Coord.). *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2020*, Universitat de les Illes Balears, 111-124. <https://n9.cl/upuk>
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231. <https://n9.cl/k4i2f>
- Plataforma del Tercer Sector (2020). *El Papel del Tercer Sector y su impacto social: análisis y propuestas para la profundización solidaria del Estado Social*. <https://n9.cl/ygsh4>
- Rolim de Lima Severo, J. L. (2019). Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não formal, social... Dins J. L. Rolim de Lima Severo i E. Gonsalves Possebon (Org.). *Fundamentos e temas em Pedagogia Social e Educação não escolar*. Editorial UFPB.
- Santos Gómez, M. (2008). *La educación como búsqueda*. Ediciones Biblioteca Nueva.
- SGIB (s/f). *Iberoamérica frente al Covid-19*. <https://www.segib.org/covid-19/>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <https://n9.cl/dr5jg>



Torío López, S. (2020). La vivencia de la soledad en la vejez. Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 9-16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/87458/63923>

UNESCO (2016). *World Social Science Report*. <https://n9.cl/d1fu7>

UNESCO (2020). *Coalición Mundial para la Educación*. <https://n9.cl/7muz>

UNICEF (2020). *Comunicado de prensa*. <https://n9.cl/g0u5w>

University of Southampton. (2005). *School of Electronics and Computer Science*. www.ecs.soton.ac.uk/~sgb/istdocs/ISTglossary.html

Valdivia, P., Silva, C. i Villaseñor, K. (2018). El reto de las TIC en la Educación Social. Experiencias para empoderar a la ciudadanía. Dins *Colectivo JIPS (Coord.). Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio*. Ediciones Aljibe.

Viñals Blanco, A. i Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, (2), 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

World Economic Forum (2020). *The Global Risks Report 2020*. <https://n9.cl/ccax>

Educació social comunitària i especialitzada: estratègies per a afrontar la covid-19 a Colòmbia

Giselle Paola Polo
Ana Isabel Zolá

Recepció: 03/04/2021 / Acceptació: 27/05/2021

Resum

La pandèmia per covid-19 ha generat una crisi sanitària, econòmica, social i educativa en el territori colombià, fent visible, alhora, les situacions de desigualtat social i exclusió que viuen els grups de població que històricament han estat vulnerats. Davant d'aquest panorama, l'Associació Colombiana de Pedagogia Social i Educació Social ha desenvolupat el projecte Corona-Esperança, com una estratègia socioeducativa d'afrontament, suport i acompanyament a aquests col·lectius, situant la seva intervenció en tres contextos i poblacions del país: infants i famílies migrants veneçolanes a Soledad (Atlàntico), dones privades de la llibertat en condició d'excepcionalitat i les seves famílies a Dosquebradas (Risaralda) i famílies en condició de desplaçament a Bogotá (Cundinamarca). En aquest sentit, en aquest article es descriu aquesta experiència i intervenció socioeducativa, la qual es fonamenta des de les teories, pràctiques i valors de la pedagogia i l'educació social, enfocant-se en dues de les seves àrees: l'especialitzada i la comunitària, i en què es destaca la pertinència i rellevància d'un procés metodològic d'investigació-acció per al disseny, execució i avaluació de bones pràctiques contextualitzades que contribueixin a la millora de la qualitat de vida d'aquestes poblacions.

Paraules clau

Pedagogia social, educació social especialitzada, educació social comunitària, covid-19, Corona-Esperança.

Educación social comunitaria y especializada: estrategias para afrontar la covid-19 en Colombia

La pandemia por covid-19 ha generado una crisis sanitaria, económica, social y educativa en el territorio colombiano, visibilizando a su vez las situaciones de desigualdad social y exclusión que vivencian los grupos de población que históricamente han sido vulnerados. Frente a este panorama, la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social ha desarrollado el proyecto Corona-Esperanza, como una estrategia socioeducativa de afrontamiento, apoyo y acompañamiento a estos colectivos, situando su intervención en tres contextos y poblaciones del país: niños y familias migrantes venezolanas en Soledad (Atlántico), mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad y sus familias en Dosquebradas (Risaralda) y familias en condición de desplazamiento en Bogotá (Cundinamarca). En este sentido, en este artículo se describe dicha experiencia e intervención socioeducativa, la cual se fundamenta desde las teorías, prácticas y valores de la pedagogía y la educación social, enfocándose en dos de sus áreas: la especializada y la comunitaria, y en que se destaca la pertinencia y relevancia de un proceso metodológico de investigación-acción para el diseño, ejecución y evaluación de buenas prácticas contextualizadas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de estas poblaciones.

Palabras clave

Pedagogía social, educación social especializada, educación social comunitaria, covid-19, Corona-Esperanza.

Community and specialized social education: strategies to deal with COVID-19 in Colombia

The COVID-19 pandemic has generated a health, economic, social and educational crisis throughout Colombia while also shining a spotlight on situations of social inequality and exclusion experienced by population groups whose rights have been historically ignored. Faced with this scenario, the Colombian Association of Social Pedagogy and Social Education has developed the Corona-Esperanza ("Corona-Hope") project, a socio-educational strategy for providing care, support and guidance to these groups. This intervention focuses on three situations and population groups in the country: Venezuelan migrant children and families in Soledad (Atlántico); women deprived of their freedom in exceptional circumstances and their families in Dosquebradas (Risaralda); and displaced families in Bogotá (Cundinamarca). The article describes this experience and socio-educational intervention, which is based on the theories, practices and values of pedagogy and social education, focusing on two of its thematic areas: specialized and community social education. Moreover, the paper stresses the relevance and importance of a methodological process of research-action for the design, implementation and evaluation of contextualized good practices that can contribute to improving quality of life among the aforementioned groups.

Keywords

Social pedagogy, specialized social education, community social education, COVID-19, Corona-Esperanza.

Com citar aquest article:

Paola Polo Amashta, G. P. i Zolá Pacochá, A. I. (2021). Educació social comunitària i especialitzada: estratègies per a afrontar la covid-19 a Colòmbia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 33-57.



▲ Introducció

L'11 de març de 2020, l'Organització Mundial de la Salut (OMS, 2020) va declarar la situació del coronavirus (covid-19) com una pandèmia de caràcter mundial, tenint en compte els nivells de propagació i gravetat, tot i que des del 30 de gener del mateix any es va detectar com una emergència. A més, es va aclarir sobre manera que aquesta crisi no només afectaria la salut pública, sinó que corresponia a tots els sectors (educatius, econòmics, culturals, polítics, etc.), entitats públiques i privades, organitzacions, institucions socioeducatives, etc., mobilitzar estratègies integrals per afrontar la situació i minimitzar l'impacte. Es va fer una crida d'emergència i urgència perquè els governs adoptessin enfocaments de prevenció contextualitzats, diferencials i d'atenció integral per respondre a les necessitats dels ciutadans, especialment la dels col·lectius en situació de vulnerabilitat, risc i/o conflicte.

D'acord amb la Comissió Econòmica per a Amèrica Llatina i el Carib (CEPAL, 2021), Amèrica Llatina i el Carib han estat dels contextos més afectats, a més reporta que la condició de la pandèmia per covid-19 ha comportat fortes complicacions en el creixement econòmic i el desenvolupament social. Això agreuja les situacions d'alta desigualtat i vulnerabilitat que hi ha a Amèrica Llatina, on es potencien de mica en mica l'augment de la pobresa i la pobresa extrema, dificultats de cohesió social, informalitat laboral, desprotecció social, entre d'altres. De la mateixa manera, sense cap dubte, la pandèmia ha tingut més impacte en diversos grups poblacionals, els quals han estat històricament exclosos i discriminats, reconeixent que no compten amb la mateixa capacitat de resposta i afrontament, per les seves condicions de vulnerabilitat (CEPAL, 2020).

El covid-19 arriba a una regió marcada per una matriu de desigualtat social, els eixos estructurants de la qual –l'estrat socioeconòmic, el gènere, l'etapa del cicle de vida, la condició ètnico-racial, el territori, la situació de discapacitat i l'estatus migratori, entre d'altres– generen escenaris d'exclusió i discriminació múltiple i simultània que redunden en més vulnerabilitat davant els efectes sanitaris, socials i econòmics d'aquesta malaltia. (CEPAL, 2021, p. 13)

Aquesta situació s'evidencia sobretot a Colòmbia, on els casos i morts per covid-19 augmenten progressivament, i les mesures de protecció social per fer front als efectes de la pandèmia, sovint, no consideren el benestar de tota la població, específicament dels col·lectius esmentats anteriorment, els quals pateixen amb més dificultat l'impacte de la crisi, sumat a les diverses formes d'exclusió.

Per a Amèrica Llatina i el Carib la pandèmia per covid-19 ha comportat fortes complicacions en el creixement econòmic i el desenvolupament social

Davant d'aquest panorama d'urgència i emergència sanitària, social, econòmica, laboral i educativa en el context llatinoamericà, específicament a Colòmbia, l'Associació Colombiana de Pedagogia Social i Educació Social (ASOCOPES) ha mobilitzat una estratègia socioeducativa d'afrontament, suport i acompanyament a aquests col·lectius en temps de pandèmia, situant la seva intervenció amb la participació en tres poblacions del país: infants i famílies migrants veneçolanes a Soledad (Atlàntico), dones privades de llibertat en condició d'excepcionalitat i les seves famílies a Dosquebradas (Risaralda) i famílies en condició de desplaçament a Bogotà (Cundinamarca). L'estratègia s'ha anomenat projecte Corona-Esperança, la qual es vol fer visible en aquest article per destacar-ne la pertinència, rellevància i enfocament de bones pràctiques, tenint en compte que les seves accions s'han orientat des del reconeixement de les característiques, particularitats, necessitats i capacitats de la població que hi ha participat, a partir d'un procés de recerca-acció amb un diagnòstic rigorós d'avaluació de necessitats. Cal destacar que l'eix de tota l'estratègia ha estat els fonaments, metodologies i enfocaments de la pedagogia social i l'educació social, des de dues de les seves àrees d'intervenció: l'especialitzada i la comunitària; identificant punts d'intersecció, complementaritat i convergència, que han estat necessaris per a respondre al fenomen i a les problemàtiques que s'hi han trobat.

La pedagogia social i l'educació social a Colòmbia en temps de pandèmia per covid-19: aportacions des de l'àmbit especialitzat i el comunitari

En el marc d'aquesta emergència arran de la covid-19, ha calgut dur a terme accions pertinents i adequades a les necessitats i capacitats dels col·lectius en situacions d'exclusió social, dificultat social, risc i/o conflicte, per la qual cosa s'han consolidat estratègies des de la pedagogia social, tenint en compte que, segons Zolá (2020), aquesta és una "ciència que fonamenta i orienta la pràctica socioeducativa (educació social), caracteritzada per ser oberta, evolutiva i en constant construcció; des de tres pilars: teories, pràctiques i valors" (p. 4). Tal com ho esmenten Del Pozo i Astorga (2018), la pedagogia social com a ciència i l'educació social com a pràctica s'han d'adaptar a les realitats, necessitats diferencials, capacitats i particularitats dels subjectes, col·lectius i diversos contextos, actuant des dels seus diferents àmbits d'intervenció. Tot això amb la finalitat de gestar canvis, transformacions i millores en la seva qualitat de vida, aconseguint un benestar social i permetent la promoció del desenvolupament personal i col·lectiu a través de la participació social.



L'Associació Colombiana de Pedagogia Social i Educació Social ha mobilitzat una estratègia socioeducativa d'afrontament, suport i acompanyament a aquests col·lectius en temps de pandèmia

Per bé que és cert, és important subratllar que la pedagogia social va sorgir com una resposta a les situacions de vulnerabilitat i risc, així com a les necessitats i problemàtiques de la societat amb les seves constants evolucions contextuais i socials, especialment pel sentit de vida en comunitat que se sol veure afectat per les dinàmiques socials, polítiques, econòmiques, culturals, etc. No obstant això, una altra ruta de valoració ha estat la dinàmica de reconstrucció per a la ciutadania, equitat i benestar social (Del Pozo i Astorga, 2018). Segons Úcar (2018), es considera “com un àmbit emergent, innovador i molt prometedor per respondre a les realitats i problemàtiques que es presenten en el camp de la sociocultura” (p. 5). En aquest sentit, cal subratllar tot el que s’ha viscut al llarg d’aquest any, a partir de la declaració de pandèmia, especialment en el territori colombià, on es preveia una taxa del 32,5% de pobresa l’any 2020 (Portafolio, 2020) i on es van evidenciar més desigualtats entre estrats socioeconòmics, municipis i departaments que van augmentar exponencialment les situacions de risc i vulneració.

En concordança amb això, convergeix el que planteja Caride (2002), el qual presenta una conceptualització àmplia i integral respecte a la pedagogia i l’educació social, des d’una doble via, és a dir: atenció i promoció. Caride (2002) esmenta que

és una Ciència de l’Educació orientada a fonamentar teòricament i pràcticament els processos educatius que prenen com a referència diverses expressions de l’acció i la intervenció social amb la voluntat inequívoca de contribuir a afavorir el desenvolupament integral de les persones i dels col·lectius socials, millorant-ne les condicions de benestar, respectant els drets humans i contribuint a la qualitat de la vida en tota la seva diversitat. (p. 82)

Davant d’això es reconeix una estreta relació entre el benestar i l’acció en pro de la millora de la qualitat de vida de les persones, grups i comunitats en una dinàmica de coerció, construcció i fonamentació per a la ciutadania, equitat i benestar social; per tant, es reconeix el caràcter científic i la pràctica que suposa la pedagogia social com a ciència que no pot sinó ésser social (Caride, 2004; Del Pozo i Astorga, 2018; Polo, 2020). Per tant, cal esmentar que, sota aquests elements, es valoren com a camps d’acció en aquestes intervencions socioeducatives la pedagogia social i l’educació social especialitzada, així com la pedagogia social comunitària, per la qual cosa les seves estratègies i tècniques porten al *fer* la reflexió crítica i el caràcter científic, evidenciant la seva transcendència a través de l’anàlisi de la realitat.

Per la seva banda, per a Añaños (2012), Pérez-Serrano, García i Fernández-García (2014) i Caride, Gradaílle i Caballo (2015), principalment la pedagogia i l’educació social actuen, acompanyen i desenvolupen intervencions socioeducatives amb subjectes i col·lectius en situació de vulnerabilitat i risc, la qual cosa ha estat coneguda i vinculada a l’educació social especialitzada, però al seu torn es reconeix un altre àmbit en el qual es mobilitza el desen-

volupament i la promoció sociocultural, alhora que es gesta la participació comunitària en un procés de reconeixement de les seves realitats, necessitats i capacitats, que es vincula a la pedagogia social comunitària.

Tal com s’ha esmentat, pel que fa a l’educació social especialitzada, es valora com un àmbit d’intervenció en el qual es treballa amb individus i/o col·lectius en situació de vulnerabilitat, dificultat, risc o inadaptació social, els quals presenten necessitats específiques que afecten negativament la socialització i l’articulació amb la comunitat (Gómez, 2003; Del Pozo, Jiménez i Barrientos, 2018; Limón, 2017; Pérez-Serrano, 2005). Per tant, es reconeixen funcions vinculades a la prevenció, ajuda, reinserció i resocialització, fet que permet posicionar-lo com el principal àmbit d’intervenció de l’estratègia socioeducativa que ha estat desenvolupada per ASOCOPESES, recordant que s’ha dut a terme en tres contextos diferents amb poblacions que requereixen una atenció integral i diferencial. S’evidencien situacions de vulneració de drets, risc, inadaptació, dificultat i exclusió social per la seva condició o situació que no n’afavoreix la incorporació a la vida social de forma adequada, i la realitat d’aquestes poblacions en aquest moment va acompanyada d’un conjunt de problemes socials (López, 2005a; 2005b).

A partir del que s’ha exposat, es reconeix aquest àmbit d’intervenció com una alternativa a la situació actual, per centrar-se en les persones, en el grup com a espai de diàleg i cooperació i en la capacitat creativa de cada ésser humà, per la qual cosa, aquesta aresta per valorar la intervenció pot ajudar a trobar i generar alternatives pertinents i adequades per a un desenvolupament personal i social just, solidari i respectuós amb la dignitat humana, que assumeixi la diversitat i elevi l’autoestima als subjectes i els grups fins a convertir-los en els protagonistes de la seva pròpia vida (López, 2005a; Polo, 2020).

No obstant això, també és pertinent valorar com a àmbit d’intervenció d’aquesta estratègia tot el que comporta la pedagogia social comunitària. Per tant, es necessitaran alguns elements principals partint de la seva valoració com un àmbit d’intervenció i intersecció que es genera amb la promoció i el desenvolupament sociocultural, que afavoreix l’enfortiment de xarxes de suport i vincles, tot cercant la millora de la qualitat de vida i el benestar subjectiu de les persones (Morata, 2014). En aquest sentit, s’articula amb l’animació sociocultural com a metodologia per a l’empoderament de les persones, mobilitzant-ne la participació, a partir d’accions de sensibilització i prevenció en la comunitat, les quals repercuteixen en una actitud de participació activa en el procés del seu propi desenvolupament tant social com personal (Zolá, 2020).

És menester esmentar que la pedagogia social comunitària cerca generar espais que parteixen del sentir propi, fet que suposa un reconeixement de la realitat, de les necessitats i les pròpies capacitats per a la mobilització a la cerca de recursos; per tant, pretén afavorir la socialització i sociabilitat des



S’articula amb l’animació sociocultural com a metodologia per a l’empoderament de les persones, mobilitzant-ne la participació, a partir d’accions de sensibilització i prevenció en la comunitat

d'una interacció social que impedeixi la marginació i l'exclusió, donant suport a l'individu i als grups de risc en el desenvolupament dels seus propis recursos en una societat canviant. D'aquesta manera, es valora la generació de nous reptes i necessitats pròpies del context, la situació i la condició davant de les quals es mobilitzen accions pertinents, caracteritzades per ser adequades des de la realitat individual i col·lectiva coneguda i identificada per l'educador social. Per tant, es reconeix aquest camp d'acció com un recurs per promoure la integració i promoció de col·lectius que viuen en situacions de marginació, exclusió social i risc com ara la població participant d'aquesta proposta d'intervenció.

Cal destacar l'aposta d'ASOCOPESSES com la primera associació a nivell científic, acadèmic i social en l'àmbit sociopedagògic i socioeducatiu del país

Específicament articulat al desenvolupament de la pedagogia social i l'educació social des d'allò especialitzat i comunitari en el territori colombià, cal destacar l'aposta d'ASOCOPESSES com la primera associació a nivell científic, acadèmic i social en l'àmbit sociopedagògic i socioeducatiu del país, destacada pel seu compromís a contribuir a l'enfortiment acadèmic de la pedagogia social a tot el territori i, per tant, a la professionalització de les intervencions socioeducatives, per a la qual cosa compta amb la participació activa de professionals associats de diferents territoris que mobilitzen accions, amb un enfocament social i pedagògic, en pro de la qualitat de vida dels individus i col·lectius (Del Pozo, 2016; Del Pozo i Astorga, 2018; Del Pozo i Zolá, 2018; Del Pozo et al., 2018; Polo, 2020; Zolá, 2020).

Així, és important reconèixer com una aportació a la trajectòria de la pedagogia i l'educació social al país, els plans, programes, projectes i accions socioeducatives que s'han executat en el marc dels àmbits d'intervenció d'aquesta disciplina des de la mobilització pròpia d'ASOCOPESSES (s/d), en una articulació entre l'acadèmia, les administracions públiques i privades i la societat civil. Al seu torn, les seves accions s'han projectat i s'han consolidat a partir de la cooperació i la projecció a nivell nacional i internacional amb la constitució de xarxes i aliances interinstitucionals. Essent així, recentment es va signar i es va legalitzar l'acord de cooperació entre la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS) i ASOCOPESSES, el qual representa el desenvolupament d'activitats, accions, programes i/o projectes acadèmics, científics i investigadors entre institucions europees, iberoamericanes i llatinoamericanes per a la potenciació de xarxes acadèmiques i un impacte en polítiques públiques.

ASOCOPESSES i el seu projecte Corona-Esperança: bones pràctiques socioeducatives en temps de pandèmia per covid-19 a Colòmbia

Tenint en compte el panorama anterior sobre les situacions d'exclusió social, dificultat social, risc i/o conflicte, que s'han agreujat a causa de la covid-19, fent més paleses les necessitats socials, econòmiques, educatives, etc., d'aquelles poblacions que han estat comunament i històricament excloses, ASOCOPESSES ha mobilitzat el projecte Corona-Esperança, com una estratègia socioeducativa d'afrontament, suport i acompanyament a aquests col·lectius en temps de pandèmia, considerant com a referent els fonaments teòrics i pràctics de la pedagogia i l'educació social especialitzada (funcions de prevenció, ajuda, reinserció i resocialització) i la comunitària (funcions de promoció i desenvolupament sociocultural, participació comunitària); tot plegat, contextualitzat al territori colombià i específicament a les característiques, particularitats, necessitats i capacitats de la població que ha participat en aquesta estratègia. Per això fou pertinent comptar amb l'expertesa dels i de les professionals de les ciències humanes i socials, especialment amb educadors i educadores socials, i amb la participació de la societat civil, les administracions públiques i privades, entitats socials, institucions socioeducatives, entre d'altres.

Objectiu del projecte Corona-Esperança

El projecte Corona-Esperança s'ha proposat com a objectiu caracteritzar les realitats, particularitats, necessitats diferencials i capacitats dels col·lectius en situació d'alta vulnerabilitat, en condició d'excepcionalitat i exclusió social, agreujades per la pandèmia de la covid-19, actuant des d'un acompanyament socioeducatiu d'atenció integral amb enfocament diferencial, per tal de donar suport *per, amb i per a* la garantia dels seus drets, l'assoliment d'un benestar social i una millora en la seva qualitat de vida.

Principalment, el projecte va fer aportacions a la mobilització de recursos per a l'atenció de necessitats bàsiques, tenint en compte la funció d'ajuda i prevenció de l'exclusió social que des de l'educació social especialitzada es realitza (lliurament de donacions de mercats d'alimentació, kits d'higiene i bioseguretat). No obstant això, aquesta assistència es va transcendir cap a un acompanyament socioeducatiu infantil i familiar, mitjançant el disseny d'alternatives d'intervenció socioeducativa amb enfocament diferencial i de drets humans, reconeixent com a eix transversal l'educació social comunitària (àmbit d'intervenció: animació sociocultural); tot plegat, basat en les necessitats normatives, expressades i percebudes, així com en les capacitats de la població participant.



El projecte Corona-Esperança s'ha proposat com a objectiu caracteritzar les realitats, particularitats, necessitats diferencials i capacitats dels col·lectius en situació d'alta vulnerabilitat

Contextos d'intervenció i població participant

Tal com s'ha esmentat, el projecte Corona-Esperança ha situat la seva intervenció en tres contextos del territori colombià, de tal manera que, tot i que el seu objectiu es planteja a nivell general, el disseny de les alternatives socioeducatives es va adaptar i es va executar reconeixent les necessitats, particularitats i capacitats de cada context i de la població participant. És a dir, per bé que es va complir amb l'enfocament assistencial i el suport social, a partir de la mobilització de recursos, però, el caràcter socioeducatiu i sociopedagògic que se li va atribuir amb el disseny i l'execució de la intervenció, indiscutiblement havia de ser diferent, pertinent i adequat al que hi havia a cada lloc d'implementació.

En aquest sentit, els contextos d'intervenció i la població participant han estat els següents:

- a) *Soledad (Atlántico)*: Aquest municipi del departament de l'Atlántico limita al nord amb el Districte de Barranquilla i a l'orient amb el riu Magdalena (Alcaldía Municipal de Soledad, 2016; Zolá, 2020). La població participant d'aquest context correspon al col·lectiu d'*infants i famílies migrants veneçolanes*, els quals es caracteritzen pel fet que el 43,6% es troben en estat migratori regular i el 56,4% en estat irregular. Pel que fa a la distribució per edat, s'identifica que el 57% de les dones migrants (492.168) i el 58% dels homes (521.477) tenen entre 18 i 39 anys, i l'edat dels infants oscil·la entre els 4 anys i els 17 anys (Migración Colombia, 2020).

Un alt percentatge de la població migrant es troba en condició de vulnerabilitat i risc (incloent-hi població indígena, infants i dones, entre d'altres) a causa de la situació migratòria i sense unes condicions bàsiques d'habitatge: alguns resideixen en amuntegament i d'altres es localitzaven en parcs, terminals de transport, assentaments informals, etc. Així mateix, pel que fa a la composició dels grups familiars, s'identifica que tenen una composició tradicional (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados i Corporación Opción Legal, 2017) i la majoria de la població no té cobertura formal per part del Sistema de Seguretat Social atesa la seva situació migratòria.

Cal destacar que les dades sociodemogràfiques, sociofamiliars, socioeconòmiques, etc., sobre aquesta població a nivell local no es van trobar de manera específica en els informes corresponents, per tant, fou pertinent i rellevant el treball realitzat en el projecte, atès que va permetre gestar una caracterització i una anàlisi de la realitat contextualitzada mitjançant l'aplicació d'entrevistes a experts, ONG, treballadors humanitaris i fundacions que treballen per a la protecció i l'atenció integral dels migrants veneçolans a Colòmbia (Zolá, 2020).

- b) *Dosquebradas (Risaralda)*: En aquest context es va desenvolupar la intervenció en la reclusió de dones La Badea, la qual s'adscriu a la Regional Viejo Caldas, segons l'Institut Penitenciari i Carcerari (INPEC, 2019 i 2020), i està situada al municipi de Dosquebradas del departament de Risaralda. L'Alcaldia de Dosquebradas (2020) apunta que aquest municipi fou fundat el 1972 i que té un fort vincle social, econòmic i ambiental amb Santa Rosa de Cabal. La població participant d'aquest context correspon al col·lectiu de *dones privades de llibertat en condició d'excepcionalitat i les seves famílies*. El concepte de condició excepcional fou adoptat per l'INPEC, des d'un enfocament diferencial amb una perspectiva d'equitat i diversitat per reconèixer les particularitats, necessitats i capacitats de les persones privades de llibertat que pertanyen a grups i sectors socials històricament vulnerats per diverses raons, com ara gènere, orientació sexual, nacionalitat, situacions de discapacitat, ètnia, entre d'altres. En aquest sentit, en el context penitenciari es realitza la classificació de grups poblacionals, en condició d'excepcionalitat, de la següent manera: sectors ètnics (adults grans), sectors socials (persones en situació de discapacitat, sectors LGBTI, estrangers/es, mares gestants i lactants) i grups ètnics (pobles indígenes, comunitats afro-colombianes, negres, raizals i palenqueres) (INPEC, s/d; Polo, 2020).

Pel que fa al perfil sociodemogràfic d'aquesta població, s'identifica que hi predominen dos grups etaris: 1) dones joves entre els 18 i 25 anys; 2) persones adultes grans de 60 anys en endavant. Pel que fa als grups poblacionals en condició d'excepcionalitat, en aquest context hi destaquen els següents: 1) sector LGBTI, que són, majoritàriament, joves; 2) persones adultes grans, en un rang d'edat d'entre els 60 i els 80 anys; 3) comunitats afro-colombianes, en un rang d'edat d'entre els 20 i els 35 anys. De la mateixa manera, en general s'accentuen alguns perfils com ara dones procedents d'entorns socioeconòmics (entorns urbans) en situació de pobresa, dificultat social i/o vulnerabilitat (estrat 1 i 2), on hi ha dificultats per a l'accés als serveis bàsics i de sanitat. Per la seva banda, les característiques delictives revelen que el tipus de delictes més freqüent correspon al tràfic, fabricació o transport d'estupefaents. Aquesta situació s'associa a les necessitats socioeconòmiques de l'àmbit familiar, ja que normalment no tenen recursos i oportunitats, fet que comporta que les dones decideixin generar ingressos d'aquesta manera il·lícita per subsistir. Així, la situació jurídica demostra que hi ha 78 dones sindicades i 209 condemnades (Alonso i Yagüe, 2020; Rey, 2020; Medina, 2020).

El perfil educatiu d'aquesta població correspon a nivells de formació bàsics, entre graus de primària i secundària. La majoria de les dones són batxillers i/o estan acabant els estudis secundaris. De fet, el percentatge amb estudis superiors i/o una especialització és molt baix. Això comporta que l'activitat laboral o econòmica s'associï a ocupacions sense



El treball realitzat va permetre gestar una caracterització i una anàlisi de la realitat contextualitzada mitjançant l'aplicació d'entrevistes a experts, ONG, treballadors humanitaris i fundacions

contractes i/o activitats informals. La majoria de les dones es dedica a tasques de la llar, exerceixen com a independents i amb poca vinculació a empreses, fet que genera inestabilitat laboral (Alonso i Yagüe, 2020; Rey, 2020; Medina, 2020).

Finalment, el perfil relacionat amb les característiques sociofamiliars i de la relació materno-filial es caracteritza per la seva immersió en entorns socioeconòmics en situació de vulnerabilitat i/o pobresa (nivells mitjà - baix). Les dones privades de llibertat d'aquest context pertanyen a famílies extenses, i són les responsables de l'atenció a les necessitats bàsiques i del suport econòmic, és a dir, són mares responsables de la llar. S'hi perceben situacions conflictives de convivència i, en molts casos, hi ha violència intrafamiliar. També persisteixen antecedents de comissió de conductes delictives i el consum de substàncies psicoactives. D'altra banda, una de les característiques que més predomina en aquesta població és el desarrelament familiar i l'absència de xarxes de suport per a l'atenció de necessitats bàsiques, socioafectives, entre d'altres (Alonso i Yagüe, 2020; Rey, 2020; Medina, 2020).

- c) *Bogotà (Cundinamarca)*: El departament de Cundinamarca es troba conformat per quinze províncies, entre les quals destaquen el Districte Capital de Bogotà. Aquest departament pertany a la regió Andina, la qual se situa al centre del país, limitant al nord amb la regió Carib, al sud amb Equador, al nord-est amb Venèçuela i al sud-oest amb la regió Orinoquí. Bogotà és la capital del territori colombià i és una de les ciutats més grans del país, amb uns vuit milions d'habitants, d'acord amb l'últim cens poblacional (Martínez, 2020). La població participant d'aquest context correspon al col·lectiu de *famílies en condició de desplaçament*. En aquest context, cal destacar la cooperació interinstitucional i nacional que es va mobilitzar des d'ASOCOPES amb la Fundació Socialys per tal de focalitzar de manera oportuna i pertinent la població participant en l'execució de l'estratègia. A més, la fundació comptava amb una caracterització prèvia, la qual es pretenia enriquir des d'un procés de recerca d'avaluació de necessitats per a proposar accions amb un impacte significatiu per a la seva qualitat de vida i promoure l'empoderament de la població.

El perfil sociodemogràfic d'aquesta població es pot descriure de la següent manera: principalment, famílies extenses i/o mares responsables de la llar, pertanyents a comunitats en situació de vulnerabilitat amb condicions precàries d'habitatge i índexs econòmics per sota de la mitjana, poc accés als serveis bàsics i de sanitat. El context dels seus habitatges es caracteritza per estar immersos en un entorn on preval el tràfic i el consum de substàncies psicoactives i la delinqüència. S'evidencia també una certa dificultat per a l'accés al mercat laboral amb condicions adequades i l'afiliació a la seguretat social. Finalment, en general hi ha dificultats perquè els fills i filles puguin accedir al sistema educatiu (Martínez, 2020).

El perfil relacionat amb les característiques sociofamiliars i de la relació materno-filial es caracteritza per la seva immersió en entorns socioeconòmics en situació de vulnerabilitat

Procés metodològic de recerca-acció

En la implementació d'aquesta estratègia socioeducativa d'afrontament, suport i acompanyament per a la covid-19 a Colòmbia, es van valorar quatre fases i/o accions vinculades per a la posada en marxa de la intervenció, amb un caràcter predominant de recerca-acció des d'una lògica de procés cíclic. Segons Fuentes i Gómez (1991), Restrepo (2002), Sandín (2003), Melero i Fleitas (2015), aquest procés metodològic desprèn una espiral dinàmica entre l'acció i la reflexió, en la qual interactua la teoria i la pràctica per construir canvis apropiats a un context específic.

És important esmentar que l'elecció d'aquest procés metodològic de recerca-acció respon al fet que té un fort component qualitatiu, i el seu caràcter essencial rau a reconèixer, analitzar i interpretar les particularitats, necessitats, capacitats i possibilitats d'un context i/o col·lectiu, per tal de contribuir a la resolució de problemes socials, mobilitzant la participació de tots els subjectes implicats i aconseguir, així, canvis i millores pertinents, contextualitzats i sostenibles. De tal manera que la recerca-acció no busca només la descripció i la comprensió de problemàtiques, sinó que s'involucra amb la realitat dels participants per mobilitzar accions que en potenciïn les capacitats, aconseguint un empoderament per a l'apropiació social del coneixement i co-construcció de millores (Fuentes i Gómez, 1991; Sandín, 2003; Belén, 2007; Del Pozo, Tabima i Polo, 2017; Del Pozo et al., 2018; Del Pozo 2019). Tal com ho expressa Sandín (2003): "Es tracta d'un tipus de recerca construïda *en i des de* la realitat situacional, social, educativa i pràctica de les persones implicades" (p. 165).

Segons Del Pozo et al. (2018), treballar des de la recerca-acció, generalment, suposa involucrar subjectes i/o col·lectius que tenen certes dificultats socials, educatives, culturals, etc., en situacions de vulnerabilitat i/o dificultat social, per tant, implica la comprensió i reconstrucció de les seves realitats, per tal d'apostar per millores significatives i impactes sostenibles.

Així mateix, d'aquest procés se'n deriva la pràctica de la consciència plantejada per Calderón i López (s/d), i que és necessària en comunitats amb aquestes característiques per mobilitzar compromisos amb la construcció de ciutadania, de cultura de pau i cohesió social, des de la gestió i l'empoderament comunitari, que els permeti que els canvis gestats des de la recerca siguin sostenibles i romanguin constants en les seves experiències quotidianes. La recerca-acció propicia reflexions col·lectives que permeten un procés de sensibilització, participació comunitària i conscienciació (Melero i Fleitas, 2015).

En aquesta estratègia socioeducativa, cadascuna de les fases del procés metodològic es va orientar amb un fi comú des de l'acció i millora de la qualitat de vida dels individus i col·lectius, però adaptades a les seves característiques pròpies i als seus territoris. Les fases són les següents:



L'elecció d'aquest procés metodològic de recerca-acció respon al fet que té un fort component qualitatiu, i el seu caràcter essencial rau a reconèixer, analitzar i interpretar les particularitats, necessitats, capacitats i possibilitats d'un context i/o col·lectiu

Cadascuna de les fases del procés metodològic es va orientar amb un fi comú des de l'acció i millora de la qualitat de vida dels individus i col·lectius

1. *Diagnòstic socioeducatiu per al reconeixement de necessitats i capacitats*, en què es va dur a terme: aproximació als contextos, aplicació de tècniques i instruments d'avaluació a la població participant i indagació de fonts d'informació, documents d'estudi, entre d'altres.
2. *Lliurament de donacions*, especialment articulats al lliurament de mercats d'alimentació, kits d'higiene i bioseguretat.
3. *Disseny d'alternatives d'intervenció socioeducativa amb enfocament diferencial i de drets humans*, per a l'acompanyament socioeducatiu infantil i familiar i la gestió bàsica social i educativa.
4. *Avaluació d'impacte*, prenent com a perspectiva el desenvolupament de les accions anteriors, i els èxits, reptes i desafiaments.

D'aquesta manera, es parteix d'un *diagnòstic socioeducatiu per al reconeixement de necessitats i capacitats*, definint la "necessitat" com una divergència entre l'estat actual i el final desitjat (Pozo i Salmerón, 1999). Tot el procés s'orienta des de la proposta d'avaluació de necessitats de Bradshaw i Moroney (com es va citar a Del Pozo, 2018), per la qual cosa s'assumeixen aquestes fases per al diagnòstic: fase pre-avaluativa, avaluativa i post-avaluativa.

Per al desenvolupament de la *fase pre-avaluativa*, es van realitzar aproximacions a les característiques del fenomen prenent com a elements inicials les aproximacions, els coneixements previs i les percepcions validades, a partir del contacte amb les comunitats (Pozo i Salmerón, 1999; Del Pozo, 2018). En conseqüència, es van dissenyar tècniques i instruments de recerca, es van revisar i es van analitzar fonts d'informació, com també diverses normatives, antecedents de recerca i/o acció, de continguts mediàtics, entre d'altres elements. D'aquesta manera, es va consolidar la primera fase de l'avaluació, que permet identificar les necessitats dels individus i dels col·lectius, en el marc d'una problemàtica, situació o condició.

Quant a la *fase avaluativa*, s'articulen els elements identificats a la fase anterior que brinden orientacions i coneixement de les necessitats dels col·lectius i individus, amb la qual cosa es du a terme un procés de selecció i classificació segons una tipologia de necessitats. D'acord amb el que planteja Del Pozo (2018), s'organitzen així: a) necessitats normatives, exposades a les lleis; b) necessitats percebudes, valorades pels participants; c) necessitats expressades, exposades per entitats especialitzades; d) necessitats relatives, comparen les realitats per territoris i/o contextos. Així mateix, es presenten les capacitats que posseeix la població i que són considerades com un element d'empoderament i mobilització.

És important destacar l'exercici de la fase avaluativa de necessitats amb les dones privades de llibertat en condició d'excepcionalitat de la reclusió de dones La Badea (Dosquebradas, Risaralda) i les seves famílies, ja que l'avaluació es va realitzar seguint la piràmide de necessitats de Maslow

(com es va citar a Elizalde, Martí i Martínez, 2006) i desenvolupant interseccions i punts de convergència amb la tipologia proposada per Bradshaw i Moroney. En aquest sentit, es planteja la següent relació entre necessitats: bàsiques-biològiques o fisiològiques, seguretat, afiliació, reconeixement i autorealització, i la tipologia de necessitats socioeducatives (normatives, percebudes, expressades i relatives).

D'aquesta manera, a partir del reconeixement holístic de les realitats dels col·lectius, es prioritza en una *fase post-avaluativa* un conjunt d'aspectes susceptibles de ser intervinguts a partir de certs criteris, com ara: urgència, rellevància, pertinença i les alternatives de resolució. Per tant, la informació que s'ha esbossat anteriorment suposa un exercici sistemàtic per a la identificació d'aquestes necessitats i les seves respectives prioritats, afavorint la presa de decisions sobre les accions i estratègies a focalitzar per a atendre-les (Pozo i Salmerón, 1999).

Per a l'estratègia socioeducativa que ens ocupa, es van prioritzar les necessitats, per contextos i col·lectius, com a part del procés de diagnòstic socioeducatiu indicat en els paràgrafs anteriors, que es mostren a la taula 1.



A partir del reconeixement holístic de les realitats dels col·lectius, es prioritza en una *fase post-avaluativa* un conjunt d'aspectes susceptibles de ser intervinguts a partir de certs criteris

Taula 1. Necessitats prioritzades per contextos i col·lectius

Contextos i col·lectius	Tipologia de necessitats	Necessitats prioritzades
Infants i famílies migrants veneçolanes (Soledad, Atlántico)	Necessitats percebudes	<ul style="list-style-type: none"> • Precària atenció de necessitats bàsiques. • Mendicitat aliena i treball infantil. • Regularització de l'estat migratori. • Caracterització dels infants i les seves famílies. • Desconeixement de rutes i serveis d'atenció.
Dones privades de llibertat en condició d'excepcionalitat de la reclusió de dones La Badea i les seves famílies (Dosquebradas, Risaralda)	Necessitats bàsiques-biològiques o fisiològiques	Mancances en la dotació dels dormitoris i productes d'higiene personal.
	Necessitats de seguretat	Dificultats en l'adequada atenció i gestió social i psicològica a causa de la manca de professionals especialitzats.
	Necessitats d'afiliació	Ineficiència en l'acompanyament social, psicològic i socioeducatiu per mantenir, consolidar i/o recuperar els vincles afectius sociofamiliars (més limitacions amb els grups ètnics i estrangers).
		Desarrelament familiar.
		Ineficiència en el desenvolupament dels programes de tractament penitenciari (psicosocials, socioeducatius) que s'orienten cap a la qualificació de les dinàmiques de l'entorn familiar, especialment per a aquelles dones pròximes a sortir en llibertat.
		Limitacions per a la gestió i mobilització que permeti un acostament entre les dones i els seus familiars i/o xarxes de suport.
Famílies en condició de desplaçament (Bogotà, Cundinamarca)	Necessitats percebudes	<ul style="list-style-type: none"> • Manca de mètode de caracterització. • Autoconeixement dels drets humans que els concep. • Desconeixement del maneig dels casos. • Motivació personal.

Font: Elaboració pròpia a partir de Polo (2020), Zolá (2020) i Martínez (2020).

A partir de l'anàlisi de la realitat, la caracterització de la població participant i l'avaluació de necessitats i capacitats, es dissenya un conjunt d'alternatives d'intervenció socioeducativa individuals i col·lectives, amb enfocament diferencial i de drets humans (Melendro, 2014; Castillo i Cabrerizo, 2011).

Cal destacar que en cada un d'aquests contextos es va desenvolupar el *component assistencial i/o de suport social*, el qual va consistir en el lliurament de les donacions de mercats d'alimentació, kits d'higiene i bioseguretat, els objectius específics del qual són:

promoure la garantia i el compliment al dret de viure en condicions dignes (ambientals, materials, sanitàries, alimentàries, d'infraestructura, etc.), pel respecte a la dignitat humana, afavorint així la disminució de situacions d'exclusió social [...]; b) mobilitzar el suport per a l'atenció de necessitats bàsiques [...], tenint en compte la situació d'exclusió social agreujada per la pandèmia de la covid-19; c) gestionar la planificació col·lectiva de propostes sostenibles que transformin les realitats que afecten la seva qualitat de vida, a través del reconeixement de les xarxes territorials i del capital social, que es poden vincular a les intervencions *amb* i *en* aquest context. (Polo, 2020, p. 175)

No obstant això, reconeixent el caràcter socioeducatiu i sociopedagògic que es va atribuir a l'estratègia amb el disseny i execució de la intervenció, indiscutiblement les accions havien de ser diferents i havien d'estar en consonància a cada lloc d'implementació. Tot seguit, a les taules 2, 3 i 4 se sistematitzen les alternatives socioeducatives proposades del projecte Corona-Esperança, basades en les necessitats prioritzades per cada territori i els seus objectius. Cal esmentar que es plantegen de forma general i transversal en el desenvolupament de les accions.



Reconeixent el caràcter socioeducatiu i sociopedagògic, les accions havien de ser diferents i havien d'estar en consonància a cada lloc d'implementació

Taula 2. Proposta d'alternatives d'intervenció socioeducativa del projecte Corona-Esperança al municipi de Soledad (Atlántico)

Contextos i col·lectius	Objectius	Alternatives d'intervenció socioeducativa
Infants i famílies migrants veneçolanes (Soledad, Atlántico)	<ul style="list-style-type: none"> Conèixer els principals assentaments de migrants veneçolans al municipi de Soledad (Atlántico) per a la sistematització i consolidació de les dades. Identificar les principals característiques del col·lectiu de migrants veneçolans a partir de l'aplicació d'instruments especialitzats per a la definició de necessitats i capacitats. Generar espais de trobades amb el col·lectiu de migrants per a la socialització de les rutes, processos i serveis d'atenció en el municipi que s'han adaptat en el marc de la covid-19. Acompanyar la població participant en l'accés a les diferents rutes d'atenció a les entitats públiques, organitzacions de l'estat civil, ONG, comunitat en general i agents vinculats per a la protecció i atenció integral dels infants i famílies migrants. 	<p>El desenvolupament d'aquesta intervenció s'abandera en l'atenció i protecció integral al col·lectiu de migrants veneçolans i les seves famílies des del reconeixement clar de rutes d'atenció que afavoreixin l'accés i garantia dels seus drets, per tant, es desenvolupa en fases articulades entre si, en què destaca la prevalença d'intersectorialitat i treball en xarxa de professionals que permetin donar suport a cadascuna de les atencions i processos específics.</p> <p>Es planteja la creació d'elements clau (instruments) per a la caracterització de la població migrant en condició d'irregularitat i s'incita a la creació d'un centre d'atenció prioritari que permeti acollir i acompanyar el col·lectiu. Les fases són les següents:</p> <p>Fase I. Detecció i caracterització al carrer.</p> <p>Fase II. Trànsit a l'orientació i protecció.</p> <p>Fase III. Implementació de les rutes i acompanyament socioeducatiu.</p> <p>Fase IV. Integració social.</p>

Font: Elaboració pròpia a partir de Zolá (2020).

Taula 3. Proposta d'alternatives d'intervenció socioeducativa del projecte Corona-Esperança al municipi de Dosquebradas (Risaralda)

Contextos i col·lectius	Objectius	Alternatives d'intervenció socioeducativa
Dones privades de llibertat en condició d'excepcionalitat de la reclusió de dones La Badea i les seves famílies (Dosquebradas, Risaralda)	<ul style="list-style-type: none"> Promoure la participació de les famílies i de les xarxes de suport a les dinàmiques del context penitenciari. Donar suport al procés de gestió social per a l'accés a recursos, beneficis i ajudes de l'estat per a les famílies en situació de vulnerabilitat, risc i/o dificultat social. Promoure la recuperació i/o consolidació de vincles socioafectius familiars i/o de xarxes de suport, a través d'un acompanyament social, psicològic i socioeducatiu. Qualificar les pràctiques de cura, criança i educació de la petita infància en els entorns familiars. 	<p>L'estratègia didàctica, metodològica i pedagògica que es proposa són els "tallers", per promoure el treball amb i en grups per tal d'aconseguir objectius comuns. Aquesta estratègia es caracteritza per la producció col·lectiva d'aprenentatges, la participació activa de tots els integrants i el diàleg de sabers i experiències.</p> <p>Tallers:</p> <p>Taller #1: Desinhibició i sensibilització.</p> <p>Taller #2: Jornada d'actualització de dades.</p> <p>Taller #3: Bones pràctiques de cura, criança i educació.</p> <p>Taller #4: Taula de treball per socialitzar recursos, beneficis i ajudes de l'estat per a les famílies en situació de vulnerabilitat.</p> <p>Taller #5: Fira de tradicions familiars i/o de les xarxes de suport.</p> <p>Taller #6: Bagul de somnis, desitjos i projeccions familiars i/o de les xarxes de suport.</p> <p>Taller #7: Coavaluació del procés.</p>

Font: Elaboració pròpia a partir de Polo (2020).



Taula 4. Proposta d'alternatives d'intervenció socioeducativa del projecte Corona-Esperança al Districte d'oe Bogotà (Cundinamarca)

Contextos i col·lectius	Objectius	Alternatives d'intervenció socioeducativa
Famílies en condició de desplaçament (Bogotà, Cundinamarca)	<ul style="list-style-type: none"> Promoure l'orientació sociofamiliar i infantil per a qualificar les pràctiques de cura, criança i educació. Desenvolupar una qualificació de professionals socioeducatius, en termes dels àmbits d'intervenció, tècniques i estratègies de la pedagogia i educació social. Orientar les accions dels voluntaris de la Fundació Socialys, per atribuir-los un caràcter socioeducatiu. Orientar sobre el procés d'avaluació de necessitats i caracterització de la població participant. Projectar possibles estratègies i accions socioeducatives per a promoure la participació activa de les famílies en condició de desplaçament, amb la intenció de promoure'n l'empoderament per a la millora de la seva qualitat de vida. 	<p>Les accions desenvolupades es van estructurar de la manera següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> Socialització de la cartilla "Mis manos te enseñan" de l'Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Capacitació de la representant legal de la Fundació Socialys, a través del curs virtual Intervenció educativa en contextos socials: educació comunitària i especialitzada, que va ser dissenyat per ASOCOPESSES i la SIPS, i es realitza a la plataforma virtual d'aprenentatge de MANGUS. Sistematització de les pràctiques i accions dels voluntaris (mapa mental) i desenvolupament d'un DOFA com a estratègia de reflexió i propostes de millora. Lliurament de caracterització sociofamiliar, reconeixent àmbits d'exclusió social i factors de risc i protecció. Anàlisi d'estudis de cas per projectar possibles estratègies i accions socioeducatives amb la població de famílies en condició de desplaçament.

Font: Elaboració pròpia a partir de Martínez (2020).

A partir de la realització de les alternatives d'intervenció socioeducativa del projecte Corona-Esperança en els seus diferents col·lectius i contextos, és important valorar-ne l'avaluació d'impacte, per tant, es reconeix inicialment un procés formatiu, de diàleg i escolta activa per valorar, tot donant veu a les comunitats participants, les seves experiències i sentiments en el marc de participació, empoderament i millora de la qualitat de vida. Per tant, la coavaluació de les estratègies metodològiques desenvolupades com els tallers, cursos de formació, rutes, entre altres elements, van suposar un reconeixement de fortaleces, aprenentatges co-construïts, aspectes a millorar i desafiaments del futur en el marc de desconeixement d'aquesta nova realitat marcada per la pandèmia.

Així mateix, en aquest exercici avaluatiu es va aconseguir fer visible el compliment dels objectius i indicadors proposats, reconeixent un gran interès a continuar enfortint processos per garantir el compliment dels drets de la població, evidenciat en l'accés a drets bàsics d'acord amb les seves necessitats i capacitats. També es va aconseguir la resocialització d'un grup de la població participant en el seu microsistema i macrosistema, formació i qualificació en oficis i activitats productives i l'enfortiment de xarxes de suport socials i familiars per a la consolidació de vincles socioafectius mitjançant un acompanyament socioeducatiu i psicològic. No obstant això, resten alguns reptes susceptibles de ser abordats en el marc d'accions posteriors i la capacitat instal·lada que s'ha deixat en cada context.



Conclusions i recomanacions de l'estratègia socioeducativa del projecte Corona-Esperança d'ASOCOPESSES

Els principals resultats, conclusions i recomanacions de l'estratègia socioeducativa que s'ha descrit en aquest article s'estructuren en funció de cada un dels contextos i població participant.

- Infants i famílies migrants veneçolanes (Soledad, Atlántico):* Es valora com a punt de partida la formulació de plans i programes que minimitzin els factors de risc i promoguin el desenvolupament dels factors de protecció per a la inclusió de la comunitat, essent necessari comptar amb la caracterització adequada i pertinent d'aquest col·lectiu. Sobre aquest últim aspecte, esdevé absolutament indispensable generar un instrument a nivell local (en primera instància) que permeti reconèixer les característiques principals de la població i unificar-se a nivell nacional (segona instància) per generar una caracterització completa, o si més no majoritària, de les persones migrants en estat regular i irregular; per tant, aquest pas de caracterització indistinta del seu estat migratori representa un gran avenç per atendre les múltiples necessitats que s'han generat com un element dependent i en cadena, treballat a partir d'estimacions; per tant, es poden afavorir accions pertinents i adequades en pro de l'atenció i protecció integral que arribin a tot el col·lectiu en el municipi.

Es fa èmfasi en el reconeixement de la població, especialment de les seves edats, oficis, professions, nucli familiar, tipus de mobilitat, condicions socioeconòmiques actuals i accés a les principals atencions o serveis bàsics que corresponen com a drets fonamentals, de manera que promoguin l'acompanyament i la socialització en consonància amb la realitat del col·lectiu per mitigar algunes mancances i l'accés a rutes i serveis.

Es fa èmfasi en el reconeixement de la població, especialment de les seves edats, oficis, professions, nucli familiar, tipus de mobilitat, condicions socioeconòmiques actuals i accés a les principals atencions o serveis bàsics

- *Dones privades de llibertat en condició d'excepcionalitat i les seves famílies (Dosquebradas, Risaralda)*: Es considera que per a les línies d'intervenció en el context penitenciari és pertinent i rellevant projectar la pedagogia social (alliberadora) i l'educació social (penitenciària) reconeixent-les com l'eix fonamental del tractament penitenciari, el qual ha de ser prioritàriament emancipador i ha de facilitar la qualificació de les competències per a l'exercici en diversos escenaris, així com també la mobilització de suports, recursos, estratègies i eines que permetin a les dones privades de llibertat empoderar-se com a subjectes actius per a la millora de la seva qualitat de vida, la participació social i cultural i el seu desenvolupament personal i social. Per això, les accions que s'implementin s'han d'orientar des de la intersecció de models d'intervenció socioeducativa, entre els quals és possible destacar: model intervencionista o de justícia social, model d'inclusió social, model sociocrític i/o alliberador i model socioeducatiu emergent.
- *Famílies en condició de desplaçament (Bogotà, Cundinamarca)*: Es conclou sobre la importància de gestionar les accions amb una forta implicació i contribució a la formació de la cultura per la pau, tenint en compte les característiques, necessitats i capacitats de la població participant. Així mateix, es fa visible la necessitat d'estipular una orientació per part de les entitats públiques, amb una exigència rigorosa i metodològica, cap a les organitzacions socials que pretenguin mobilitzar atencions vers aquests col·lectius, d'aquesta manera es garanteix una qualitat en les intervencions socioeducatives (Martínez, 2020).

És inherent i urgent estructurar rutes d'atenció integral emergents, especialment amb enfocament sociofamiliar, diferencial i de drets

Quant a les conclusions generals i tenint en compte les condicions sota les quals es va desenvolupar el projecte i les diverses alternatives d'intervenció socioeducativa, ha sorgit com un repte i/o recomanació per a les polítiques públiques penitenciàries, d'atenció i protecció a la població migrant i de les famílies en condició de desplaçament, la necessitat de dissenyar plans d'intervenció per a moments de crisi, com el que vivim actualment arran de la pandèmia mundial per la covid-19. D'aquesta manera, és inherent i urgent estructurar rutes d'atenció integral emergents, especialment amb enfocament sociofamiliar, diferencial i de drets que garanteixin l'atenció als col·lectius i que transitin en una continuïtat a l'accés i garantia de drets, indistintament de les seves situacions i condicions, però amb la clara projecció de valorar-ne les particularitats per a una adequada i pertinent acció de restabliment, socialització i sociabilitat que en minimitzi les desigualtats.

Finalment, cal destacar el paper d'ASOCOPESSES com un mediador i articulador d'accions intersectorials i interinstitucionals en la seva dinàmica d'interacció i participació amb la societat civil, les administracions públiques i privades, entitats socials, institucions socioeducatives, entre d'altres, essent evident i necessari valorar la participació d'educadors i educadores socials,

com a professionals competents per transitar en l'acció, intervenció, diàleg i relació amb les comunitats vulnerables, que requereixen accions especialitzades i diferencials en el marc d'atenció i promoció.

Giselle Paola Polo Amashta
 Universidad del Norte
 Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social
 ASOCOPESSES
 gamashta@uninorte.edu.co

Ana Isabel Zolá Pacochá
 Universidad del Norte
 Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social
 ASOCOPESSES
 azola@uninorte.edu.co



Bibliografia

- Alcaldía de Dosquebradas (2020). *Plan de Desarrollo 2020-2023 "Dosquebradas Empresa de Todos"*. <https://tinyurl.com/y4qt8mtz>
- Alcaldía Municipal de Soledad (2016). *Plan de Desarrollo 2016 – 2019 "Soledad Confiable"*. https://soledadatlantico.micolombiadigital.gov.co/sites/soledadatlantico/content/files/000129/6405_pdt-soledad-confiable-20162019corregido-2-1-1.pdf
- Alonso, E. i Yagüe, A. (2020). *Diagnóstico sobre la Reclusión de La Badea de Pereira en Colombia* [Treball de pregrau, Universidad Complutense de Madrid].
- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados y Corporación Opción Legal (2017). *Proyecto de caracterización de población proveniente de Venezuela en Colombia*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5ac7f0534.pdf>
- Añaños, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 119-138. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1626
- Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social [ASOCOPESSES] (s/d.). *Página oficial de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social*. <https://asocopeses.wixsite.com/asocopeses>
- Belén, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Calderón, J. i López, D. (s/d). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: Aportes en el proceso de formación para la transformación [conferencia]. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra*

América. Buenos Aires, Argentina. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Castillo, S. i Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson Educación.

Caride, J. A. (2002). La pedagogía social en España. Dins V. M. Núñez. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social* (p. 81-112). Editorial Gedisa.

Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (11), 55-85. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015179004.pdf>

Caride, J. A., Gradaille, R. i Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Informe especial COVID-19. El desafío social en tiempos del COVID-19*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Panorama social de América Latina, 2020*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf

Del Pozo, F. J. (2016). El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios. *RES - Revista de Educación Social*, (22), 109-121. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/enfoquediferencial_res_22.pdf

Del Pozo, F. J. (2018, 22 de mayo). *¿Cómo evaluar necesidades socioeducativas para diagnosticar problemáticas?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=CNvsN_n1dxc

Del Pozo, F. (2019). Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (72), 35-51. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/356091/452100>

Del Pozo, F. J., Tabima, D. i Polo, G. (2017). Estudiar la complejidad: Investigación – acción en el ámbito penitenciario. Dins F. J. Del Pozo. (Comp.). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia: Un caso en la región Caribe* (p. 1-10). Editorial Universidad del Norte.

Del Pozo, F. J. i Astorga, C. M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. <https://doi.org/10.14516/fde.477>

Del Pozo, F. J., Borjas, M., Valencia, J., Zolá, A. I., Astorga, C. M. i Ahumada, V. (2018). La investigación – acción en educación para la paz. Dins F. J. Del Pozo. (Comp.), *Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades* (p. 41-56). Editorial Dykinson.

Del Pozo, F. J., Jiménez, F. i Barrientos, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32-51. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0004>

Del Pozo, F. J. i Zolá, A. I. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. Dins F. J. Del Pozo. (Comp.). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (p. 137-159). Editorial Universidad del Norte.

Elizalde, A., Martí, M. i Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Polis. Revista Latinoamericana*, (15), 1-86. <https://journals.openedition.org/polis/4887>

Fuentes, P. i Gómez, M. A. (1991). Aproximación teórica a la investigación-acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (10), 295-309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117750>

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 233-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168011>

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC] (s/d.). *Lineamientos normas, políticas, programas y proyectos dirigidos a población vulnerable de acuerdo con su misión y normatividad aplicable*. <https://tinyurl.com/y5e4zxt2>

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC] (2019). *Informe estadístico enero 2019*. https://www.inpec.gov.co/estadisticas/informes-y-boletines/-/document_library/6SjHVBGriPOM/view_file/767959

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC]. (2020). *Informe estadístico población privada de la libertad – agosto 2020*. <https://tinyurl.com/nf7mj54u>

Limón, M. R. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 21-44. <https://doi.org/10.35362/rie7501198>

López, F. (2005a). Inadaptación social y educación social especializada con jóvenes. Nuevas perspectivas. *Revista de Educación*, (7), 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1991985>

López, F. (2005b). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, (336), 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195495>

Martínez, M. J. (2020). *Familias desplazadas en la ciudad de Bogotá en tiempos de COVID-19: Análisis socioeducativo y actuación del proyecto Corona Esperanza* [Trebll de grau, Universidad del Norte] Repositori Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9473#page=1>

Medina, D. (28 de setembre de 2020). *Entrevista a profesionales penitenciarios en el marco del proyecto socioeducativo*. Barranquilla, Colombia.



- Melendro, M. (Coord.). (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melero, N. i Fleitas, R. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: Una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 203-228. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38447/21746>
- Migración Colombia (2020, 09 de setembre). *Venezolanos en Colombia: Cifras a corte de junio de 2020* [Live]. Facebook <https://www.facebook.com/watch/?v=809170969822064&extid=88LTXy-Zx6nJb2hve>
- Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: Un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (57), 13-32. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278526/368829>
- Organització Mundial de la Salut [OMS] (2020, març 11). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Pérez-Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, (335), 19-39. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf
- Pérez-Serrano, G., García, J. L. i Fernández-García, A. (2014). Fundamentos de la pedagogía social y de la educación social. *Interfaces Científicas. Educação*, 3(1), 21-32. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p21-32>
- Polo, G. P. (2020). *Proyecto "Corona - Esperanza": Acompañamiento socioeducativo y familiar a las mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres "La Badea" de Dosquebradas (Risaralda) y sus familias* [Treball de grau, Universidad del Norte] Repositori Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9471#page=1>
- Portafolio (2020, maig 20). *¿El país retrocedería 20 años en la reducción de pobreza?* <https://www.portafolio.co/economia/el-pais-retrocederia-20-anos-en-la-reduccion-de-pobreza-541008>
- Pozo, M. T. i Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 349-357. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121901>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rey, L. (23 de setembre de 2020). *Entrevista a profesionales penitenciarios en el marco del proyecto socioeducativo*. Barranquilla, Colombia.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Úcar, X. (2018). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. Dins F. J. Del Pozo. (Comp.), *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (p. 3-33). Ediciones Universidad del Norte.
- Zolá, A. I. (2020). *Movilización humana: de la precariedad a la garantía de derechos. Caracterización, atención y protección integral a infantes y familias migrantes venezolanas del municipio de Soledad (Atlántico) en el marco del proyecto "Corona Esperanza"* [Treball de grau, Universidad del Norte] Repositori Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9470#page=1>



Resum

L'article reflexiona sobre el context actual de l'àmbit penitenciari de les dones i els adolescents infractors privats de llibertat. Fonamentalment presenta una mirada a les particularitats de Llatinoamèrica, descriu les realitats prèvies a l'aparició de la pandèmia de la covid-19, les afectacions que es van fer evidents i diferencials per a aquests grups, com a conseqüència de l'afrontament i en relació amb les mesures que van ser implementades per mitigar-ne els efectes. L'anàlisi presenta resultats dels estudis i desenvolupaments normatius, els quals adverteixen necessàries transformacions en matèria tecnològica, de prevenció i atenció integral en salut, aplicació d'enfocaments diferencials amb criteris d'interseccionalitat, accions socioeducatives i humanitzades, generant així desafiaments per als estats en relació amb la protecció i garantia de drets. Es proposen noves reflexions en matèria de bones pràctiques, pràctiques educatives i noves reflexions teòriques reconeixent condicions particulars per als joves infractors i les dones, considerats grups d'especial protecció que demanen atenció integral per a l'afrontament de la pandèmia, atès que no és possible fer front a una emergència sanitària i social si no s'aborda prèviament l'emergència de l'administració integral de justícia, evitant així la vulnerabilitat estructural i sistemàtica de la qual han estat protagonistes invisibles.

Paraules clau

Privació de llibertat, dones, pandèmia, covid-19, adolescents infractors, pràctica educativa.

Ámbito penitenciario y justicia juvenil en Latinoamérica: claves tras la covid-19

El artículo reflexiona sobre el contexto actual del ámbito penitenciario de las mujeres y los adolescentes infractores privados de libertad. Fundamentalmente presenta una mirada a las particularidades de Latinoamérica, describe las realidades previas al surgimiento de la pandemia de la covid-19, las afectaciones que se hicieron evidentes y diferenciales para estos grupos, como consecuencia del afrontamiento y en relación con las medidas que fueron implementadas para mitigar sus efectos. El análisis presenta resultados de los estudios y desarrollos normativos, los cuales advierten necesarias transformaciones en materia tecnológica, de prevención y atención integral en salud, aplicación de enfoques diferenciales con criterios de interseccionalidad, acciones socioeducativas y humanizadas, generando así desafíos para los estados en relación con la protección y garantía de derechos. Se proponen nuevas reflexiones en materia de buenas prácticas, prácticas educativas y nuevas reflexiones teóricas reconociendo condiciones particulares para los jóvenes infractores y las mujeres, considerados grupos de especial protección que demandan atención integral para el afrontamiento de la pandemia, toda vez que no es posible enfrentar una emergencia sanitaria y social si no se aborda previamente la emergencia de la administración integral de justicia, evitando así la vulnerabilidad estructural y sistemática de la que han sido protagonistas invisibles.

Palabras clave

Privación de libertad, mujeres, pandemia, covid-19, adolescentes infractores, práctica educativa.

Prison and juvenile justice in Latin America: the keys after COVID-19

The article reflects on the current context of the prison environment for women and adolescents deprived of their liberty. Basically, it looks at the particularities of Latin America, describing the situation before the emergence of the COVID-19 pandemic, the effects that became clear and differentiated for these groups as a result of this situation, and the measures that were implemented to mitigate its effects. The analysis includes the results of studies and regulatory developments, which warn of necessary transformations in technology, prevention and comprehensive health care, the application of differential approaches under criteria of intersectionality, socio-educational and humanized actions, generating challenges for States as regards protecting and guaranteeing rights. The article also proposes new reflections on good practice, educational practices and new theoretical approaches, recognizing the particular conditions that exist in the case of young offenders and women. These are considered special protection groups that require comprehensive care in order to cope with the pandemic, since it is not possible to manage a health and social crisis without first addressing the need for the integral administration of justice, which would prevent the structural and systematic vulnerability to which they are invisible protagonists.

Keywords

Deprivation of liberty, women, pandemic, COVID-19, juvenile offenders, educational practice.

Com citar aquest article:

López Ortiz, C. M., Martínez Idárraga, J. A. i Silva Balerio, D. (2021). Àmbit penitenciari i justícia juvenil a Llatinoamèrica: claus després de la covid-19. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 59-86.



▲ Dones i privació de llibertat: reflexionant una pandèmia que aguditza històriques asimetries

Abordar l'arribada i la vida dels homes i les dones a les presons significa necessàriament plantejar-se diversos interrogants al voltant de què es busca amb aquest càstig. Històricament han sorgit diverses preguntes pel que fa a com els estats han abordat aquesta realitat. De fet, Foucault (1976) va proposar certs qüestionaments al respecte com ara d'on sorgeix la idea de tancar per corregir, disciplinar i controlar que duen de manera implícita els codis penals de l'època moderna?, i els quals orientaran aquesta reflexió.

En aquest sentit, ja s'advertia sobre la difícil realitat penitenciària, que suposaria respostes més grans i sostenibles a una realitat que en el seu esdevenir visualitzava més responsabilitat dels sistemes penals. Així com la precarietat davant la magnitud dels fenòmens, les problemàtiques i la dificultat de comprendre els contextos i la realitat dels diferents actors vinculats a la privació de la llibertat.

Davant d'això, es planteja la necessitat de vincular per a l'anàlisi el paper i el lloc de les dones en aquests contextos de tancament i de privació de la llibertat, els quals posen de manifest la importància de percebre i comprendre processos amb implicacions diferents per a ambdós gèneres i en particular per a les dones.

Cal destacar que les dones són habitants majoritàries d'una societat, però és un col·lectiu minoritari i invisible en el sistema penitenciari. Les seves possibilitats, oportunitats i transformacions han estat temes de debat en diferents àmbits i, especialment, en allò relacionat amb la normativa, des dels estàndards internacionals que tradueixen un desenvolupament progressiu i equitatiu dels seus drets. De fet, en la literatura es troben directrius i referents socialitzats en conferències mundials en diferents anys (Mèxic el 1975, Copenhaguen el 1980, Nairobi el 1985 i Beijing el 1985), on s'ha discutit sobre temes com la dona i els conflictes armats, la dona i l'economia, la dona en l'exercici del poder i l'adopció de necessitats.

Específicament, un dels referents normatius correspon a la *Convenció interamericana per prevenir, sancionar i eradicar la violència contra la dona "Convención de Belém do Pará"*, del 9 de juny de 1994. En aquest document, l'Organització dels Estats Americans (OEA) perfila les línies davant dels reptes que signifiquen la iniquitat social, la marginació i l'exclusió social en el camí de les societats i dels estats de dret, en el reconeixement que la presència d'homes i dones a la presó és un dels temes que presenta les persistents asimetries, ja que tots dos col·lectius han de tenir amb els mateixos drets per evitar reproduir les desigualtats socials abans de la seva privació de llibertat.

Les dones són habitants majoritàries d'una societat, però és un col·lectiu minoritari i invisible en el sistema penitenciari

De la mateixa manera, Foucault (2009) considera que a les presons hi ha una veritat teòrica, des de les veus i els testimonis dels presoners, els quals en el seu sentir lliuren la teoria –concepte que dista del pensament d'una construcció teòrica sobre la delinqüència. A partir d'aquesta reflexió és possible analitzar com les dones guarden en les seves històries les particularitats de les seves vides i això coincideix a Amèrica Llatina amb característiques similars, que situen aquest col·lectiu en condicions socioeconòmiques i socioeducatives deficientes, amb poca o cap formació, amb vulnerabilitats prèvies, abusos i participació en delictes relacionats, principalment, amb el tràfic de drogues i la salut pública, i amb poca participació en activitats delictives que generin violència. En aquest sentit, segons Añaños- Bedriñana et al. (2013):

Els actes delictius, sovint, no es tracten de fets fortuïts o puntuals sinó respostes a múltiples factors impregnades de trajectòries amb desavantatges de divers ordre i/o situacions de vulnerabilitat, risc o conflicte [...], on, a més, les dones pateixen majors conseqüències, desigualtats i/o exclusions. (p. 15)

Així, cal considerar que una de les causes associades a les tipologies i perfils criminològics relacionats amb la violència respon a l'aprenentatge cultural dels homes (Yagüe, 2010). Això pot tenir més incidència en els delictes i, atès que les dones, generalment, presenten un perfil de baixa perillositat, pot ser que s'intensifiqui la valoració sociocultural de perversió sobre elles i la transgressió moral quan delinqueixen. Les dones presenten un marcat predomini dels delictes contra la salut pública, en essència per relació amb drogues, i de caràcter socioeconòmic –comportament diferenciat en relació amb els homes.

Per al cas de Colòmbia, és important reconèixer el que planteja García-Vita i López (2017):

Els motius de l'empresonament d'aquests grups de dones es relacionen amb vincles amb el narcotràfic: cultiu, transport i comercialització de drogues, i accions associades al baix perfil que tenen en les estructures d'aquesta població, com ara assumir el risc de transport de substàncies en les modalitats de mules, i altres situacions com ara l'ús dels seus cossos per transportar drogues als centres penitenciaris i l'ingrés en els centres de reclusió masculins, de vegades per pressions de les seves parelles que hi són recloses. (p. 140)

De la mateixa manera, Del Pozo (2017) analitza com les dones, essent una minoria penitenciària, han suposat la invisibilització del col·lectiu en la política penitenciària internacional i colombiana, i igualment de la societat civil, la qual cosa planteja un desafiament en l'actuació integral dels estats i de la ciutadania en termes de canvi i d'integralitat en aquestes polítiques.



Cal considerar que una de les causes associades a les tipologies i perfils criminològics relacionats amb la violència respon a l'aprenentatge cultural dels homes

Context i realitats en la privació de llibertat de les dones

Reconèixer el context previ i algunes de les realitats penitenciàries existents exigeix situar-se en les condicions que han caracteritzat aquests espais. De manera especial, a Amèrica Llatina s'han descrit, des de diferents estudis, les condicions que presenten aquests contextos i, específicament, el col·lectiu de dones. Seguint els postulats de Quidel (2007):

Les característiques reflectides en tots els centres penitenciaris de Xile són sospitosament similars: règims durs, llargues condemnes, alta proporció de detingudes no condemnades, mal estat de les instal·lacions, manca d'atenció i tractaments mèdics especialitzats, teràpies basades en trastorns qualificats com “nerviosos”, escassa o nul·la capacitat laboral i poques activitats educatives i recreatives. (p. 299)

A partir d'estudis similars, es reflecteixen característiques de les presons de dones, atès que històricament no s'han considerat particularitats pròpies de la seva condició i de les seves històries de vida. De tal manera que aquests contextos suposen dos o més càstigs, ja que no només es priva de la llibertat, entesa des de la locomoció i les possibilitats d'un ambient digne, sinó també que les altres construccions socials cobren sentit perquè es criminalitza el fet de ser dona i haver infringit la norma, i es genera l'impacte propi del desarrelament familiar. Per tant, aquesta situació s'agreuja amb les deficientes condicions de vida que preexisteixen en les dones abans d'estar privades de la llibertat.

Davant d'aquesta perspectiva, cal destacar que Sánchez-Mejía i Morad (2019) realitzen un estudi en el qual descriuen i caracteritzen aquesta realitat i adverteixen que, des d'un enfocament de gènere, l'abordatge esdevé més complex.

Per la seva banda, González (2012) apunta que:

S'ha assenyalat que l'ingrés a la presó de la dona sol comportar una desestructuració de la família més gran que la que es produeix quan és l'home qui hi ingressa. L'assignació, culturalment determinada, de rols diferents per a homes i dones col·loca la dona en una situació de més responsabilitat davant la cura de la prole i, precisament per això, l'absència de la mare té més repercussions [...]. S'ha argumentat també que, en ingressar a la presó, la dona pateix una “triple condemna”: la penitenciària (compleix en pitjors condicions que els homes), la social (per haver fallat com a ciutadana i, a més, no haver complert amb les expectatives del paper de mare i “dona exemplar”) i la personal (principalment a través del desarrelament familiar que suposa el seu ingrés a la presó). (p. 391)

Almeda i Di Nella (2017) refereixen la història en les reclusions femenines europees com una història pròpia, representada en estils de funcionament i de filosofies de càstig diferencials. D'aquesta manera, es reconeix la presència d'una dona transgressora de la llei penal i de la norma social, classificant la seva condició com una qüestió de desviació social. Aquestes mateixes concepcions s'apliquen a la presó moderna, on encara preval una intenció moralitzadora desenvolupada per diversos actors que, des de vincles, rols institucionals, gestió i organització procuren “corregir” aquesta desviació.

Sense cap mena dubte, tal com ho afirma l'Oficina de Nacions Unides contra la Droga i el Delicte (UNODC, 2010), les condicions de la presó per als homes i les dones reconeixen un camí de reflexió per recórrer, que permeti replantejar les situacions desiguals a què s'enfronta la població femenina.

Tenint en compte les poques instal·lacions penitenciaris destinades a dones, sovint són recluses en centres allunyats de les seves llars, la qual cosa pot limitar les seves possibilitats de rebre la visita dels seus familiars i pot provocar problemes greus tant per a elles com per les seves famílies. Si no, de vegades s'opta per confinar-les en instal·lacions annexes de les presons d'homes, fet que pot comportar un risc encara més gran per a la seva seguretat. A més, és possible que les activitats de la presó estiguin destinades a satisfer les necessitats de la majoria de la població carcerària, que és del sexe masculí. (UNODC, 2010, p. 28)

Tota aquesta situació d'exclusió i desigualtat mobilitza una crida cap a l'execució d'accions i atencions amb enfocament diferencial de gènere en els contextos penitenciaris. De fet, en el cas colombià, és possible veure avenços progressius en les normatives, atès que en matèria de l'obligatorietat dels enfocaments diferencials que es requereixen a les presons destaquen diverses sentències del Tribunal Constitucional de la República de Colòmbia, com ara: Sentència C-394/95, Sentència C-184/98, Sentència T-296/98, Sentència T-257/00, Sentència T-153/98 i Sentència T-388/13. Aquestes normatives reiteren l'estat de coses inconstitucionals en matèria carcerària i exigeixen el compliment i garantia del dret a la dignitat humana, com a principi d'actuació de les institucions responsables. Puntualment, a la Sentència T-388/13 es prioritza la situació de les dones, tenint en compte certes consideracions: amuntegament, trasllats, situació de menors de tres anys, desarrelament familiar, problemes de salut, l'atenció maternoinfantil, salut sexual i reproductiva, aigua, alimentació, reinserció laboral, i es va fer una crida a la dotació i lliurament d'estrís d'higiene personal, d'acord amb la seva naturalesa femenina i la seva dignitat humana.



Es reconeix la presència d'una dona transgressora de la llei penal i de la norma social, classificant la seva condició com una qüestió de desviació social

Pandèmia i dones en privació de llibertat

Continua sent vigent el debat sobre la relació que es planteja entre els delictes i els diferents vincles amb el context social que ocasionen els processos de privació de llibertat de les dones

S'adverteix, així, un context desfavorable a la realitat penitenciària llatinoamericana. Com s'ha descrit en els paràgrafs anteriors, en aquests contextos persisteix l'amuntegament i les mancances en matèria d'aigua potable, alimentació adequada, educació, atenció integral en salut i oportunitats de reinserció laboral, entre d'altres. A més, continua sent vigent el debat sobre la relació que es planteja entre els delictes i els diferents vincles amb el context social que ocasionen els processos de privació de llibertat de les dones, com a escenaris des dels quals és possible considerar mesures alternatives pel que fa al seu baix nivell de perillositat. És a dir, s'ha de continuar reflexionant sobre la presó preventiva i el seu efecte en l'amuntegament.

Per tant, en el desenvolupament d'una anàlisi sobre la pandèmia i les seves afectacions a aquest col·lectiu, l'International Drug Policy Consortium (IDPC, 2021) estableix la prioritat de reconèixer el cas de la presó preventiva com una mesura a revisar, la qual ja estava en tensió abans de la pandèmia. S'hi suma el fet que les seves conseqüències demostren que és una realitat que cal reconsiderar, ja que les crisis de la privació de llibertat a la vida de les dones són evidents i diferencials.

Tot i que la presó preventiva hauria de ser una mesura cautelar i excepcional, s'estima que el 30% de la població carcerària a nivell mundial està detinguda a l'espera del judici. En molts països aquest percentatge és més alt, com a Uruguai (71.2% el 2018), Cambodja (72% el 2018), Argentina (59.4% el 2017) o Brasil (45% el 2016). Aquesta és una tendència creixent a molts països –als EUA, el nombre de persones en presó preventiva gairebé s'ha duplicat entre 1995 i 2016, malgrat que el nombre de persones declarades culpables pels delictes es va mantenir estable. (p. 8)

De la mateixa manera, altres estudis estableixen les correlacions entre els efectes de la pandèmia, la ubicació d'aquests països en el marc de la seva renda i les condicions pròpies de vulnerabilitat de les poblacions. Per això, val la pena esmentar la recerca de Mesa et al. (2020) davant d'aquesta realitat:

La situació als països d'ingressos baixos i mitjans (PIBM) podria ser encara pitjor. Alguns països d'Amèrica Llatina tenen poblacions més joves que les d'Europa i alguns països asiàtics, fet que és un avantatge en termes de resistència biològica contra el coronavirus. Tanmateix, la majoria d'aquests països tenen sistemes de salut i condicions socioeconòmiques més febles que poden exacerbar les conseqüències de la pandèmia i augmentar les desigualtats socials i de salut. (p. 39)

En aquest estudi, també es reconeix la presència d'actors i col·lectius amb més càrrega de vulnerabilitat, entre els quals hi ha aquelles poblacions privades de llibertat i en qui recauen els efectes de les decisions polítiques i administratives, que presenten un efecte encara més desfavorable per a elles. Mesa et al. (2020) adverteixen:

Les poblacions indígenes, les persones sense llar, les poblacions de nivell socioeconòmic més baix, els migrants i les persones preses o detingudes suporten altes càrregues causades per exposicions ambientals d'alt risc, la inaccessibilitat d'informació precisa i la manca de serveis d'atenció mèdica oportuns, i una miriada de condicions demogràfiques i psicosocials que els imposa mala salut. (p. 39-40)



En conseqüència, han estat diverses les mesures generades pels estats, i la seva aplicació ha comportat resultats i impactes amb més afectació per a les dones. Per exemple:

- Prohibició de visites familiars.
- Suspensió d'activitats acadèmiques.
- Accés limitat a l'aigua, higiene personal, salut integral i oportuna.
- Abandonament de parelles i aïllament familiar.
- L'empresonament agreujat davant de la discriminació històrica.
- Impacte de la privació de llibertat amb les dones i les seves famílies, fills, persones malaltes i gent gran.
- Augment en la desproporcionalitat de la pena.
- Absència de les mesures de presó preventiva.

Experiències i iniciatives post-pandèmia: una possibilitat per a des-aprendre passats

Calcular els efectes positius de la pandèmia requereix mobilitzar una anàlisi rigorosa des d'algunes pràctiques i experiències, que poden ser generalitzables o permanents, per a afirmar si han ajudat a mitigar, prevenir i/o atendre l'emergència, motiu pel qual té sentit esmentar el sorgiment de "solucions" a temes que històricament van ser desastrosos a les presons i van generar col·lapses en els sistemes d'aplicació de justícia, salut i educació, prioritàriament.

Es generen aleshores diverses estratègies i accions per a aquest procés que adverteixen possibles canvis favorables per a la vida de les dones a la presó, dins dels quals es reconeixen els següents.

En relació amb la tecnologia:

- Deficient desenvolupament tecnològic per a l'accés a la justícia.
- Accés a la comunicació amb el context familiar.
- Audiències que van permetre l'anàlisi de cas per cas.
- Descongestió del sistema penal.

En relació amb la salut i l'autocura:

- Adequació de condicions de detenció pel que fa a alimentació, sanejament i quarantena.
- Prevenció i fumigació dels centres penitenciaris.
- Protocols de seguretat i ordre de les presons.
- Ús de l'evidència científica per a la presa de decisions.
- Accés als serveis de salut sexual i reproductiva des dels sistemes de salut externs als centres.

En relació amb la normativitat:

- Revisió de casos de detencions preventives.
- Revisió de sentències i de riscs processals, des de la base i la realitat de les mesures cautelars.
- Reducció de la població per mesures normatives que han afavorit l'indult.
- Mesures alternatives i enfocaments diferenciats per a homes i dones.
- Voluntat política per tramitar les normes d'empresonament.
- Reconeixement de debilitats pel fet que no existeix l'enfocament de gènere.

D'altra banda, en un plantejament específic per a les dones, la CIDH (2020) determina quatre consideracions especials amb un caràcter integral, articulador i transversal per afrontar la pandèmia i els seus efectes. Així mateix, per incorporar diverses accions des de l'enfocament interseccional i de gènere, que es requereix amb urgència. Essent així, la CIDH (2020) disposa:

- 1) Assegurar la participació de dones en posicions de presa de decisió en els comitès i grups de treball de resposta a la crisi sanitària de la covid-19 [...].
- 2) Enfortir els serveis de resposta a la violència de gènere, en particular la violència intrafamiliar i la violència sexual en el context de confinament [...].
- 3) Oferir atenció diferenciada a les dones professionals de salut que treballen en la primera línia de resposta a la crisi sanitària de la covid-19 [...].
- 4) Garantir la disponibilitat i la continuïtat dels serveis de salut sexual i reproductiva durant la crisi de la pandèmia [...]. (p. 17)

D'aquesta manera, amb l'ànim de reconèixer accions afirmatives, es presenta l'experiència de la visita virtual i la seva intenció humanitzant i integral, desenvolupada en alguns centres penitenciaris de dones a Colòmbia. D'acord amb López et al. (2020), l'objectiu de la visita virtual és “oferir a la persona

L'objectiu de la visita virtual és “oferir a la persona privada de llibertat i a la seva família un mitjà que permeti l'apropament i enfortiment dels vincles socioafectius entre els seus membres

privada de llibertat i a la seva família un mitjà que permeti l'apropament i enfortiment dels vincles socioafectius entre els seus membres”. (p. 23)

Aquestes accions mostren possibilitats i escenaris reparadors des dels quals es pot concebre una privació de llibertat més digna per a les dones, tenint en compte l'alerta que genera la pandèmia i els seus efectes. No obstant això, és important esmentar que l'execució d'aquestes accions exigeix l'enfortiment de certes condicions relacionades amb el desenvolupament tecnològic, per exemple: infraestructura, connectivitat, accés, cobertura, formació, acompanyament, entre d'altres.

Finalment, reprenent els postulats de Zinger (2006), és evident que des de fa un temps es treballa mancomunadament per mobilitzar espais amb condicions dignes, que responguin a les necessitats de les dones. “Un ambient penitenciari respectuós amb els drets humans és propici per a un canvi positiu, mentre que un ambient d'abús, sense respecte i discriminador té l'efecte contrari. Tractar els reclusos amb humanitat en realitat millora la seguretat pública” (Zinger, 2006, p. 130).

Ara bé, encara queda molt per analitzar i executar pel que fa a l'acció responsable de la societat. El reconeixement de les realitats prèvies i deficitàries conviden a una reflexió permanent i activa, en el sentit de valorar que l'administració d'una pandèmia només és possible en una societat que coneix prèviament com manejar la justícia, amb l'enfocament que requereix la complexitat de ser dona i estar privada de llibertat en condicions de vulnerabilitat i excepcionalitat social.

Justícia juvenil en temps de pandèmia: de la incertesa al respecte dels drets fonamentals

Partim del reconeixement que la infància i l'adolescència són construccions socials i polítiques que ens permeten comprendre la manera de ser i d'actuar, així com d'analitzar el funcionament de la societat i la seva complexitat. A més, fer palesa la mirada que la societat imprimeix a aquest grup d'edat; concretament ens permet contribuir a la reflexió del tema per a analitzar, interpretar i comprendre les motivacions, raons i maneres de ser dels adolescents en general i, especialment, dels adolescents en conflictivitat penal. Tal com afirma el Centre Iberoamericà de Drets del Nen (CIDENI, 2019):

La joventut representa un espai de temps definit constitucionalment en la vida de les persones, que va des del seu naixement fins als 17 anys d'edat. Constitueix un grup de la població que consta d'un marc jurídic específic i és objecte de polítiques socials focalitzades per al seu desenvolupament i benestar, i hi ha organismes públics i privats encarregats de supervisar i millorar diverses situacions que l'afecten. (p. 4)



En l'actual construcció social sobre la joventut, un element que té un impacte decisiu en la seva definició és el que fa referència a la conflictivitat penal. Les problemàtiques relacionades amb els joves responsables penalment són un tema de molta actualitat, ja que és comú l'abordatge de la criminalitat juvenil, en totes les cultures. Tal com ho indiquen Martínez i Del Pozo (2016):

La delinqüència juvenil, igual que l'adulta, és el resultat de diverses variables que interactuen entre si. No es pot atribuir a una causa concreta de pobresa o exclusió social, és abans que res un problema multidisciplinari i s'ha d'explicar des de diferents punts de vista: criminològic, sociològic, psicològic, educatiu i de política criminal de l'Estat, entre d'altres. (p. 108)

La justícia penal juvenil necessita nous abordatges, nous ancoratges, noves maneres de llegir-se i interpretar-se

En aquest sentit, una part de la motivació d'aquesta reflexió és la certesa que la justícia penal juvenil necessita nous abordatges, nous ancoratges, noves maneres de llegir-se i interpretar-se. Cal comprendre quins són els processos d'indagació que viuen els joves avui, i quina és la situació actual de la justícia penal juvenil i les conseqüències de la pandèmia, especialment per a aquest col·lectiu en situació de privació de llibertat.

Així, convé recordar el que ha manifestat Montero (2019):

La justícia de menors o justícia juvenil es defineix com el component formal d'un sistema més ampli de tractament de la delinqüència juvenil. A més dels tribunals per a infants, engloba instàncies o organismes oficials, com la policia, els advocats i juristes, els serveis de llibertat condicional i els centres penitenciaris. (p. 135)

Contextos previs i realitats emergents dels adolescents

Són diverses les reflexions que s'han realitzat al voltant dels drets dels joves responsables penalment en temps de pandèmia. Cal destacar-ne les publicacions de Justícia Juvenil Internacional, una organització sense ànim de lucre (Keillor, 2020), els documents institucionals de la CIDH (2020), l'anàlisi sobre la situació realitzada per Durán-Chavarría i Mayoral (2020) i que ha estat publicada al llibre *Justicia Penal Juvenil en Iberoamérica*. També es reconeixen com a experiències significatives els seminaris virtuals organitzats pel CIDENI i tota la tasca de l'Institut Llatinoamericà de les Nacions Unides per a la Prevenció del Delicte i el Tractament del Delinqüent (ILANUD, 2020), destaca especialment el seu informe recent sobre el sistema penitenciar i la crisi sanitària per covid-19.

De la mateixa manera, això ha estat declarat per organitzacions com el Comitè dels Drets del Nen, el Fons de les Nacions Unides per a la Infància (UNICEF) i l'Observatori Internacional de Justícia Juvenil (OIJJ). Aquestes

organitzacions han determinat que els nens, les nenes i els adolescents en aquesta pandèmia són part del grup en situació d'especial vulnerabilitat.

Aquesta declaració és molt oportuna per al moment històric que vivim, ja que permetrà comprendre la veritable implicació i el significat que té la justícia juvenil, com un lloc privilegiat de trobada i intervenció de la pedagogia i l'educació social. Cal destacar que la pedagogia social possibilita una dinàmica de transformació, d'enriquiment i d'aprenentatges significatius en el dia a dia; en allò que significa la consolidació de l'interès superior del menor, com a expressió d'una veritable protecció integral de tots els adolescents responsables penalment i vinculats de manera especial a qualsevol forma restrictiva de la llibertat.

La CIDH (2020) assenyala alguns grups en situació d'especial vulnerabilitat:

Recordant que, a l'hora d'emetre mesures d'emergència i contenció davant la pandèmia de la covid-19, els estats de la regió han de brindar i aplicar perspectives interseccionals i prestar especial atenció a les necessitats i a l'impacte diferenciat d'aquestes mesures en els drets humans dels grups històricament exclosos o situació especialment de risc, com ara: [...] persones privades de llibertat [...], nenes, nens i adolescents [...], entre d'altres. (p. 7)

Es reconeix que els infants i adolescents són subjectes molt vulnerables, en qualsevol context i més en temps de pandèmia, especialment per la seva gran situació d'indefensió, per la qual cosa és del tot necessari prendre totes les mesures i accions per garantir la integritat i el gaudi de tots els seus drets.

Per això, un dels aspectes més importants en justícia juvenil és identificar molt bé la caracterització criminològica i socioeducativa dels joves en conflicte amb la llei. Així ho indica Martínez (2020) quan afirma:

Per caracterització criminològica, s'ha d'entendre tots aquells comportaments antisocials dels adolescents. Sovint es tracta d'activitats delictives que es limiten només a l'adolescència i en altres casos a conductes persistents al llarg de la vida. En tant que la caracterització socioeducativa està vinculada a una sèrie de factors estructurals, entre els quals hi ha la pobresa, la marginalitat i l'exclusió, com a manifestacions complexes d'un sistema social que es caracteritza per la vulnerabilitat. (p. 65)

Principals afectacions a joves infractors

El punt de partida pel que fa a llibertats fonamentals, drets humans i estats d'excepció correspon al fet que tot exercici de poder de l'estat no pot ser il·limitat, la qual cosa vol dir que sota cap concepte es poden delmar drets,



La pedagogia social possibilita una dinàmica de transformació, d'enriquiment i d'aprenentatges significatius en el dia a dia

Un dels aspectes més importants en justícia juvenil és identificar molt bé la caracterització criminològica i socioeducativa dels joves en conflicte amb la llei

i també ha de ser així quan es tracta d'una pandèmia. Aquesta no ha de ser excusa o pretext per disminuir les atencions de les persones més vulnerables, especialment els joves privats de la llibertat.

De tal manera que la CIDH (2020) manifesta:

La pandèmia de la covid-19 pot afectar greument la plena vigència dels drets humans de la població en virtut dels seriosos riscos per a la vida, la salut, la integritat personal que suposa la covid-19; així com els seus impactes immediats, a mitjà i a llarg termini, sobre les societats en general i sobre les persones i grups en situació d'especial vulnerabilitat. (p. 3)

Clarament totes les persones no viuen la pandèmia de la mateixa manera i tampoc no tenen les mateixes possibilitats. De fet, dins d'aquests grups poblacionals, són precisament els joves en situació de privació de llibertat els que tenen menys condicions favorables per aquest temps d'incertesa. És a dir, el món de la justícia juvenil ja tenia una crisi i la pandèmia encara l'ha feta més visible.

Així doncs, es reconeix la importància del que han expressat Durán-Chavarría i Mayoral (2020):

En el cas de les poblacions que es troben privades de llibertat, les quals s'enfronten a situacions que, sobretot a Llatinoamèrica i el Carib, són extremes, ja que les persones que són a les presons de la regió pateixen massa sovint les conseqüències de problemes com els següents: l'accés limitat a salut i la sobrepoblació o l'amuntegament carceraris, dues variables essencials per tenir en compte en el context de la pandèmia actual. (p. 51)

Davant d'aquest panorama sorgeixen preocupacions latents, que criden particularment l'atenció, com ara:

- El respecte als drets humans dels joves privats de la llibertat.
- La restricció de visites familiars als centres d'internament.
- La reducció del personal professional a l'interior dels centres d'internament.
- La salut mental dels joves i la poca comunicació amb el món exterior.
- L'atenció terapèutica per a adolescents privats de llibertat en condició de consum de substàncies psicotròpiques i malalties complexes.
- L'avançament i desenvolupament normal dels processos judicials dels adolescents responsables penalment mitjançant les tecnologies.
- La propagació de la covid-19 en els centres d'internament.
- L'escassa dotació d'infraestructura tecnològica que permeti connectar un centre d'internament amb el món digital i global.
- Els problemes relatius a les condicions i elements de bioseguretat i la consciència prèvia davant l'autocura.

En paraules de Castel (1997), el terme *exclusió* pretén denominar el que no es pot anomenar, és a dir, la manca de paraula que unifiqui la crueltat. Per tant, es considera que és completament una crueltat el fet d'aïllar una persona en ple desenvolupament evolutiu, privant-lo del seu nucli familiar, del seu procés de socialització primària, amb el pretext de resocialitzar-lo. Aquesta també és la crítica que fa Michel Foucault l'any 1975, relacionada amb vigilar i castigar la institució carcerària, que ha subsistit durant tants segles com a model de punició, sanció i resocialització, i que només emmascara actituds de violació a la dignitat humana i als drets fonamentals de les persones.

Així mateix, paga la pena reconèixer, com una de les afectacions emergents en temps de pandèmia, tot l'impacte que s'ha generat en l'àmbit de l'educació i els processos d'aprenentatge. En un dels seus informes recents sobre aquesta situació, l'Organització de les Nacions Unides (ONU, 2020) planteja:

La crisi agreuja les disparitats educatives preexistents en reduir les oportunitats que tenen molts infants, joves i adults més vulnerables (els habitants de zones pobres o rurals, les nenes, els refugiats, les persones amb discapacitat, els desplaçats forçosos, les persones privades de la llibertat) per continuar amb el seu aprenentatge. (p. 2)

Aquesta realitat es pot analitzar de la següent manera: abans de la pandèmia es presentava una profunda *crisi en l'aprenentatge*, la forma com els nostres joves aprenen, tot i estar a l'interior d'un sistema educatiu, no garanteix l'adquisició de nous coneixements i competències bàsiques; les precarietats dels centres d'internament i les dificultats en els sistemes de justícia juvenil, juntament amb l'escassetat dels recursos humans, no aconseguien garantir un adequat procés educatiu. Tot aquest panorama es va fer visible i es va aguditzar encara més amb la declaratòria de confinament mundial. En conseqüència, l'ONU (2020) ha estat precisa a l'hora d'afirmar:

La pandèmia de malaltia per coronavirus (covid-19) ha provocat la major interrupció de la història en els sistemes educatius, que ha afectat gairebé 1.600 milions d'alumnes en més de 190 països en tots els continents. Els tancaments d'escoles i altres centres d'ensenyament han afectat el 94% dels estudiants de tot el món, una xifra que ascendeix al 99% en països d'ingrés baix i mitjà baix. (p. 2)

La pandèmia va demostrar realitats com la inadequada infraestructura informàtica i tecnològica, la poca connectivitat i l'ampliació de bandes amples, fet que va originar una *pèrdua de l'aprenentatge*, que sens dubte subsisteix en els nostres dies perquè un percentatge molt mínim de la població juvenil compta amb una adequada oferta educativa que li permeti transcendir aquesta realitat. Definitivament, ningú estava preparat per a un confinament d'aquesta magnitud ni per al que implica una veritable educació mitjançant les TIC.



Castel considera que és completament una crueltat el fet d'aïllar una persona en ple desenvolupament evolutiu

Per tant, el que s'espera en temps de post-pandèmia és que es doni un *dèficit de l'aprenentatge*, tal com ho adverteix l'ONU (2020) en l'informe que hem citat:

Les pèrdues en matèria d'aprenentatge també amenacen d'estendre's més enllà de la generació actual i tirar per terra els progressos realitzats en els últims decennis, en particular en suport de l'accés de les nenes i les dones joves a l'educació i del seu manteniment en el sistema educatiu. (p. 2)

Aquesta mateixa realitat s'agreuja amb més èmfasi en els adolescents responsables penalment que es troben en centres de privació de llibertat, la qual cosa indica que es trigarà molts anys a corregir aquesta situació i que s'obtin- dran serioses implicacions en els processos de socialització i reincorporació a la vida social i productiva d'aquests adolescents.

Una altra de les grans problemàtiques emergents en matèria de justícia ju- venil és la que fa referència a la *salut mental dels adolescents privats de llibertat*. Malgrat que es desconeixen estadístiques puntuals al respecte, sí hi ha estudis generals que evidencien l'agudització d'aquesta situació.

L'Organització Mundial de la Salut (OMS, s.d.) ha fet un intensa crida sobre aquest tema:

Les noves realitats del teletreball, la desocupació temporal, l'ensenyament a casa i la manca de contacte físic amb familiars, amics i col·legues requereixen temps per acostumar-s'hi. Adaptar-nos a aquests canvis en els hàbits de vida i enfrontar-nos a la por de contraure la covid-19 i a la preocupació per les persones properes més vulnerables és difícil, i pot resultar especialment dur per a les persones amb trastorns de salut mental. (§ 2)

Pel mateix motiu, si el tancament –privació de la llibertat– en temps de normalitat és completament difícil, molt més ho serà en temps de pandèmia i confinament, ja que l'aïllament implica una sèrie de ruptures i restriccions amb el món exterior i amb les persones que el componen. Sense dubte, els adolescents privats de llibertat no estan preparats per assumir aquesta dinàmica de vida i això fa més caòtica la situació.

Segons Villanueva et al. (2018):

A Colòmbia es va trobar una concordança entre el que planteja l'Estat i el que entenen els autors sobre la salut mental i la seva correlació amb la conducta disocial. (p. 8)

Això significa que les accions comeses pels adolescents, que poden ser catalogades com a conductes delictives, trenquen amb aquest vincle social,

proposat pels postulats de la justícia restaurativa entre víctima, victimari i comunitat, destacant la seva realitat disocial; és a dir, que hi ha una forta ruptura de l'adolescent amb el seu entorn i el seu vincle familiar i, per tant, amb allò social.

El plantejament enunciat és corroborat per Vergara (2009), que indica que la concepció de salut mental dels joves és molt àmplia i abasta les esferes social, familiar i mental, motiu pel qual per als joves és fonamental la seva relació amb l'altre, fet que porta a pensar que, si s'aconseguís intervenir des de l'educació al voltant d'aquests valors, es podria evitar d'una manera més eficient la reincidència.

En contrast amb el que s'ha esmentat, Ana Guadalupe Cienfuegos estipula que les lleis actualment destinades a afrontar la delinqüència juvenil a Colòmbia no contemplen la promoció i la prevenció de la salut mental. La problemàtica d'aquest fenomen passa de ser un assumpte tècnic, que se soluciona amb una intervenció punitiva, a un assumpte que requereix la comprensió de la naturalesa de les identitats col·lectives i el reconeixement d'aquells adolescents associats a la delinqüència com a actors amb necessitats oblidades. (Villanueva, et al., 2018, p. 10)

Aquest argument demostra que en la majoria de països no existeix per part dels estats una preocupació pel problema de la salut mental d'adolescents en contextos de tancament i privació de llibertat, la qual cosa es converteix en una violació a la seva condició de minoria d'edat.

Per bé que és cert que, per al cas Colòmbia, l'estat ha definit un marc jurídic que es troba en el Pla Nacional de Salut Mental (Resolució 4886 de 2018), on es planteja tota la Política Nacional de Salut Mental i es té com a marc de referència, igual que al Document CONPES 3299 de 2020, que planteja l'Estratègia per a la Salut Mental a Colòmbia, també és important analitzar que en aquests documents no es fa referència expressa al cas d'adolescents o persones privades de llibertat.

Malgrat que cal destacar que en els últims anys s'ha generat més consciència sobre aquest tema, és cert que encara no s'han pres les mesures necessàries per afrontar-lo, sobretot en accions de promoció, prevenció i enfortiment dels sistemes integrals de salut. Tot això posa l'accent en el baix desenvolupament en les competències socioemocionals que viu el món actualment i que indiquen que no estàvem preparats per a afrontar una pandèmia mundial, fet que origina grans problemes de salut mental.

Ara bé, si es tracta de plantejar una mesura menys restrictiva de la llibertat, com és el cas de la seva reintegració al nucli familiar, quan és possible, emergeix també un altre fenomen important a considerar, i és el referent a la convivència familiar imposada, atesa la realitat d'aquest context que caracteritza els joves en conflicte amb la llei penal.



En la majoria de països no existeix per part dels estats una preocupació pel problema de la salut mental d'adolescents en contextos de tancament i privació de llibertat

Tal com ho afirmen Di Nella i Ibañez (2020):

Si l'única modalitat convivencial prevista és la nuclearització familiar en l'habitatge de residència habitual i no hi ha altres possibilitats a considerar, és perquè es parteix de dos grans presumpcions: les persones no es mouen ni canvien de lloc, i tampoc no tenen possibilitat ni necessitat de desenvolupar interaccions convivencials amb altres subjectes que no siguin els del nucli familiar parsonià. (p. 455-456)

Aleshores, cal que els estats reflexionin i prenguin totes les mesures requerides perquè les persones privades de llibertat en aquest temps de pandèmia –ja siguin persones adultes o adolescents responsables penalment– puguin comptar amb l'atenció necessària, que garanteixi les condicions adequades per viure aquest temps de la millor manera possible i amb l'acompanyament integral, d'acord amb les seves realitats i necessitats. Per a això, el més aconsellable serà seguir les directrius de l'OMS i del Comitè Internacional de la Creu Roja (CICR), davant l'incipient desenvolupament específic de protocols penitenciaris.

Accions significatives i experiències d'aprenentatge

La pandèmia ocasionada per la covid-19 també ha generat altres possibilitats que han provocat un context ple de reptes per als diversos sistemes de justícia juvenil al voltant del món, particularment pel que fa als joves en conflicte amb la llei penal. En temps crítics, els operadors del sistema estan obligats a respondre, i les implementacions d'aquestes respostes són cabdals per a l'intercanvi de bones pràctiques i la retroalimentació del mateix sistema.

En tot cas, s'assenyalen algunes de les accions positives identificades en la majoria dels països i que tenen un comú denominador:

- Algunes directrius emanades per autoritats especialitzades en la justícia juvenil.
- Implementació de les audiències virtuals, en què, malgrat la situació, en la majoria dels casos no s'han suspès i s'ha optat per l'ús de la tecnologia i els recursos informàtics.
- La implementació de protocols de bioseguretat en la majoria dels centres d'internament.
- Disminució de mesures restrictives de llibertat per part dels jutges de control de garanties, sobretot en les audiències preliminars.
- Comunicació amb el nucli familiar a través de trucades mitjançant mòbil, vídeo i videotrucades.
- Avenç en la dotació dels centres d'internament amb infraestructura tecnològica.

Aquests elements s'erigeixen com a desafiaments intrínsecs per a dues finalitats particulars. La primera perquè es tinguin en compte i no tornin a produir-se les deficiències evidenciades en la prestació del servei, i la segona per reconèixer que esdeveniments com aquests, que li ocorren a la humanitat, reflecteixen la gran vulnerabilitat social, política i jurídica, que històricament els ha posat en aquest lloc i que ara, en temps de pandèmia, es fa més visible, a banda que demana una nova forma d'actuar i de repensar la justícia penal juvenil.

El reconeixement, la promoció i la tutela dels drets fonamentals dels adolescents vinculats al sistema de justícia penal emergeix com una veritable reflexió; expressió imprescindible per a definir la justícia penal juvenil pròpia d'un estat social i democràtic de dret.

Finalment, tal com ho planteja Martínez (2020):

Tota intervenció assertiva en el marc dels Sistemes de Justícia Juvenil ha de partir del reconeixement i l'aplicació dels enfocaments diferencials: etari, de drets, ètnic, d'orientació sexual, en situació de discapacitat, però no només com un discurs axiològic sinó abans de res com una realitat i especialitat del sistema, que en disminueixi la masculinització i contribueixi així a una veritable integralitat del sistema. (p. 178)

Àmbit penitenciari i justícia juvenil: un desafiament per a la pedagogia social especialitzada

Menys drets per a tots els ciutadans

La situació d'adults i adolescents en els sistemes penals ha estat històricament esbiaixada a l'ús del tancament en centres penitenciaris com a pena dominant. La fragilitat en la construcció de respostes que privilegien les penes no privatives de llibertat, la mediació i la desjudicialització continuen sent un deure de la política pública de la regió Llatinoamèrica.

De tal manera que predomina la convicció punitivista mitjançant un ús indiscriminat de la privació de llibertat i una inflació legislativa orientada a l'increment de penes, i la reducció d'estratègies de redempció de pena, llibertats anticipades i canvi de tancament per sancions de semi-libertat o alternatives a la presó.



El reconeixement, la promoció i la tutela dels drets fonamentals dels adolescents vinculats al sistema de justícia penal emergeix com una veritable reflexió

Aquesta situació posava o posa en perill el respecte dels drets humans de les persones privades de llibertat i la seguretat de la població en tant que els processos de subjectivació del tancament estan organitzats per una pedagogia que ensenya la violència com una manera de relació social (Ruiz i Silva, 2019), i es veu agreujada per la pandèmia de covid-19.

En termes generals, la pandèmia afecta amb claredat la vigència dels drets humans de tota la població ja que impacta en l'àmbit econòmic, el sanitari i les relacions democràtiques. En aquest sentit, la CIDH presenta uns qüestions rellevants per situar la reflexió pedagògica-social en un context social singular:

Les Amèriques és la regió més desigual del planeta, caracteritzada per profundes bretxes socials en què la pobresa i la pobresa extrema constitueixen un problema transversal en tots els Estats de la regió; així com per la manca o precarietat en l'accés a l'aigua potable i al sanejament; la inseguretat alimentària, les situacions de contaminació ambiental i la manca d'habitatges o d'hàbitat adequat. A això s'hi sumen altes taxes d'informalitat laboral i de treball i ingressos precaris que afecten un gran nombre de persones a la regió i que fan encara més preocupant l'impacte socioeconòmic de la covid-19. Tot plegat dificulta o impedeix a milions de persones prendre mesures bàsiques de prevenció contra la malaltia, en particular quan afecta grups en situació d'especial vulnerabilitat. (CIDH, 2020, p. 3)

La necessitat de restringir el contacte físic sostingut per reduir les possibilitats de contagi ha activat en molts dels nostres països l'ús de legislacions d'estat d'excepció o l'aprovació legislativa de lleis que restringeixen la llibertat, o fins i tot decrets dels poders executius per donar més atribucions als cossos de seguretat. Essent així, la CIDH (2020) ha assenyalat algunes alertes:

Tenint en compte que la Democràcia i l'Estat de Dret són condicions necessàries per aconseguir la vigència i el respecte dels drets humans, i que la naturalesa jurídica de les limitacions a aquests drets pot tenir impactes directes en els sistemes democràtics dels Estats, la Comissió reafirma el paper fonamental de la independència i de l'actuació dels poders públics i les institucions de control, en particular dels poders judicials i legislatius, el funcionament dels quals cal assegurar també en contextos de pandèmia. Reconeixent que, en determinades circumstàncies, amb la finalitat de generar una adequada distància social, pot resultar de fet imperativa la restricció del ple gaudi de drets com el de reunió i la llibertat de circulació en espais tangibles, públics o comuns que no siguin indispensables per al proveïment de productes i aliments essencials o per a l'atenció mèdica. (p. 6)

La mateixa CIDH reconeix que la pandèmia pot requerir mesures d'excepció per a promoure un adequat distanciament social, fet que pot ser entès amb claredat actualment, i convé recordar que no és la primera vegada ni en serà l'última que l'excepció sigui un argument per a la limitació de la llibertat. Com sosté Agamben (2004), el concepte de necessitat és el fonament de l'excepció: “més que no pas tornar lícit allò il·lícit, la necessitat actua aquí com a justificació d'una transgressió en un cas singular i específic a través d'una excepció” (p. 61). D'aquesta manera, segons Agamben (2004), “la llei perd la seva *vis obligandi*” (p. 63) i la necessitat es converteix en el fonament últim. El risc de la suspensió temporal de la llei, mentre s'instal·la la necessitat com a excepció, és que s'exerceixi una violència sense llei i amb una justificació en el bé comú.



La pandèmia i les presons

Diversos organismes internacionals han emès recomanacions sobre la manera particular d'actuar per a la covid-19 en les institucions de tancament. S'assumeix que es tracta de persones que tenen gran risc a causa de l'amuntegament, les deficientes condicions sanitàries, la debilitat dels serveis mèdics penitenciaris i el risc d'increment de la violència institucional.

Seguint la línia de pensament d'Agamben (2004), destaquem un conjunt de recomanacions que realitza l'Organització Panamericana de la Salut i l'OMS (OPS i OMS, 2020):

El brot de covid-19 no s'ha d'utilitzar com a justificació per a soscar l'adherència a tots els principis fonamentals incorporats a les Regles mínimes de les Nacions Unides per al tractament dels reclusos (les Regles de Nelson Mandela) que inclouen, entre d'altres: Les restriccions mai no han d'equivaler a tortures o altres tractes o penes cruels, inhumans o degradants; La prohibició de confinament solitari prolongat (és a dir, més de 15 dies consecutius); Les decisions només poden ser preses per professionals de la salut i no han de ser ignorades o anul·lades per personal penitenciari no mèdic; Si bé, els mitjans de contacte familiar poden estar restringits en casos de circumstàncies excepcionals, per un període de temps limitat, mai no s'ha de prohibir del tot. (p. 7)

L'amuntegament és un problema estructural i una font generadora de violència institucional a les presons; ha estat denunciat durant dècades per les institucions de drets humans i els professionals de l'àmbit penal, tot i que els canvis foren escassos i parcials. Actualment, la covid-19 agreuja la situació, de manera que la CIDH (2020) ha emès les següents recomanacions.

L'amuntegament és un problema estructural i una font generadora de violència institucional a les presons; ha estat denunciat durant dècades per les institucions de drets humans

Adoptar mesures per a afrontar l'amuntegament de les unitats de privació de la llibertat, inclosa la reavaluació dels casos de presó preventiva per identificar aquells que poden ser convertits en mesures alternatives a la privació de la llibertat, donant prioritat a les poblacions amb més risc de salut davant d'un eventual contagi de la covid-19, principalment a la gent gran i dones embarassades o amb fills lactants. (p. 16)

En la mateixa línia, la CIDH (2020) suggereix que “en els casos de persones en situació de risc en context de pandèmia, s'avaluïn les sol·licituds de beneficis carceraris i mesures alternatives a la pena de presó” (p. 16).

Així mateix, es proposen alternatives per sostenir el contacte de les persones privades de llibertat amb els seus familiars, amics i representants legals mitjançant l'ús de tecnologia de videotrucades o altres maneres de virtualitat (OPS i OMS, 2020). D'aquesta manera, s'evita d'incrementar els riscos de patiment de salut mental ja implícits en l'empresonament en condicions habituals.

L'agència de les coses en el model d'educació social en les institucions de tancament

L'actualitat de les pràctiques educatives amb adults i adolescents en els contextos de tancament es configura com un llinar on no existeix allò que és pròpiament humà, sinó un conjunt heterogeni d'híbrids entre allò humà i allò tecnològic com ara objectes, coses, materials, materialitats amb capacitat d'agència (Lash, 1999; Latour, 2001; 2005; 2013; Silva, 2019). En aquest sentit, empenem un brevíssim recorregut per composicions on estan involucrades la capacitat d'agència dels humans i de les coses. Ens proposem una reflexió preliminar des d'un camí errant, un intermedi entre l'acció humana i els objectes que s'apropien del que fem.

La vida en institucions de tancament produeix efectes subjectius rellevants per la interacció perllongada amb una arquitectura opressiva i unes regles d'ús de l'espai restringides a la voluntat d'altres (guàrdies, educadors o altres professionals que regulen les necessitats biològiques i socials bàsiques. Com esmenta Agamben (2011), “tot dispositiu implica un procés de subjectivació sense el qual no podria funcionar com a dispositiu de govern, tot i que es redueixi a un pur exercici de violència” (p. 261). L'aprenentatge en aquests espais està signat per la instal·lació d'un conjunt de pràctiques que enllacen la discrecionalitat i l'aïllament, que produeix efectes de dependència institucional (Silva, 2016). Ara bé, com tot dispositiu, té fissures i la seva eficàcia no és absoluta, podem trobar una tendència general que s'orienta a l'homogeneïtzació de la vivència dels adolescents sostinguda en l'exercici d'una autoritat sense regles ni participació dels subjectes. La discrecionalitat

L'aprenentatge en aquests espais està signat per la instal·lació d'un conjunt de pràctiques que enllacen la discrecionalitat i l'aïllament

en l'actuació del món adult és una constant que, a còpia de repetició, va impactant en l'experiència dels subjectes. La reixa, la porta, el cademat, la clau, el perimetral, la concertina, les manilles, els grillons actuen sobre el cos d'adolescents i adults.

Sempre hem prestat atenció a l'agència dels humans, des d'allò micro-social a les accions dels educadors en la vida quotidiana dels centres, fins a les decisions d'actors polítics que dissenyen les polítiques públiques. No obstant això, amb prou feines ens hem ocupat de l'agència de les coses, per pensar com i en quina proporció els humans i les coses produeixen l'acció.

L'organització de l'espai, les estructures, les reixes, els llits, les manilles, els grillons, els perimetrals i la concertina confirmen una geografia opressiva que construeix el món dels adults i els adolescents privats de la seva llibertat. Els objectes que es disposen exerceixen pràctiques de deshumanització.

L'Arquitectura és el mitjà a través del qual l'home prepara l'ambient per convertir-lo en un món –en un món habitable, un món humanitzat, és a dir, un món de sentit. L'espai de l'Arquitectura és l'espai del sentit. L'Arquitectura prepara l'ambient per constituir-lo com a espai de sentit. (Lewkowicz i Sztulwark, 2003, p. 52)

Lewkowicz i Sztulwark (2003) estableixen que l'arquitectura proposa un món que duu implícit un projecte que respon a una situació. Un projecte per a “transformar la realitat, no en el sentit de com és el món, sinó en el compromís de com podrà ser” (Lewkowicz i Sztulwark, 2003, p. 88) El medi físic, és a dir, les coses que es fan servir a la presó, crea un món de relacions i afectacions en els cossos dels qui són sotmesos a una relació entre la carn i el ferro (Netz, 2013).

Entrem en un llinar, un lloc que s'allunya del dualisme cartesià ànima/cos que funda la construcció de la modernitat a partir de l'escissió entre natura i cultura. El *cogito ergo sum* (penso, per tant existeixo/penso, per tant, soc) subordina allò humà a la raó; es tracta d'una categoria fundant del racionalisme que sustenta la modernitat. En canvi, deambulem per una vora híbrid, on allò humà i allò no-humà es posen en acció de manera conjunta, sense línies divisòries, impedint-nos distingir amb claredat la seva participació en l'agència que produeix l'acció.

Nosaltres els moderns tanquem els nostres ulls davant la hibridesa de les màquines, les tecnologies i altres quasi-objectes, dels “monstres” que es produeixen d'aquesta manera. Nosaltres els moderns tendim a classificar-los amb les categories dualistes convencionals. I no obstant això produïm aquests híbrids i aquests monstres a una escala mai abans imaginada. Més encara, les nostres categories dualistes (antihíbrides) han facilitat la producció i innovació d'aquests quasi-objectes proliferants. (Lash, 1999, § 4)



El vincle educatiu despullat d'aquestes mediacions no-humanes perd potència

Des de la teoria de l'actor-xarxa es propugna una relació indissoluble entre subjectes i objectes. Al respecte, Latour (2005) expressa que “cap ciència de l'àmbit social amb prou feines pot iniciar-se si no s'explora primer la qüestió de qui i què participa en l'acció, tot i que signifiqui permetre que s'hi incorporin elements que, atès que ens manca un terme millor, podríem anomenar no-humans” (p. 107). Configuracions híbrides entre subjectes i objectes: entre allò humà i allò tecnològic s'hi afegeixen elements per comprendre les trames de relació de l'actualitat. El vincle educatiu despullat d'aquestes mediacions no-humanes perd potència significant, per tant, hem de repensar, explicitar, problematitzar i planificar aquesta estreta relació entre subjectes i instruments, gadgets, eines i, fonamentalment, imaginar i predir respecte als seus eventuals efectes de realitat.

Les relacions homogeneïtzants que estem instal·lant amb les noves generacions que pretenen cuidar no estan exemptes d'objectes mediadors, per contra, tenen una potència que opera sobre allò real. Si la realitat com a tal no existeix, sinó allò real –un perímetre sinuós que intentem copsar des d'un marc teòric determinat–, hem de ser capaços de cartografiar les trames de relació entre subjectes i objectes, per “estar preparats per mirar i poder explicar la durabilitat i l'extensió de qualsevol interacció” (Latour, 2005, p. 107). El que esdevé desafiant i, segurament, generi desassossec, és la configuració d'una trama de relacions molt complexa i que no acabem de comprendre del tot. Com ressenya Lash (1999):

Latour [...] no entén tant que els objectes hagin estat causats pels subjectes, sinó més aviat els veu com a portadors de certes propietats que els subjectes tenen. Per a ell, per tant, els objectes tenen agència: no una agència causal com en el naturalisme, sinó més aviat el mateix tipus d'agència que els subjectes. (§ 10)

Aquí s'observa un punt clau, ja que els objectes tenen la doble condició de ser construïts, mentre construeixen el món. Lash (1999) sosté que “els objectes de Latour no només són construïts. En tant que són construïts, ells mateixos construeixen. Construeixen per mediació i delegació” (§ 12).

És potent la definició d'acció que ens proposa Latour (2001) quan afirma que “l'acció és una propietat d'entitats associades [...]. El fet d'atribuir a un actor el paper de primer motor no afebleix de cap manera la necessitat d'una composició de forces per explicar l'acció” (p. 217). Com s'ha esmenat en paràgrafs anteriors, des de la teoria de l'actor-xarxa es proposa una relació indissoluble entre subjectes i objectes. Els híbrids, objectes i subjectes produeixen accions en un grau que no estem massa disposats a assumir. Continuem preferint acudir al discurs i al llenguatge com a factors determinants, que ho són, però desconeixent els efectes que les coses que construïm produeixen en la determinació de les pràctiques que podem desenvolupar. I fonamentalment, sense reconèixer que aquestes coses –totes les eines penitenciàries en són un bon exemple– duen una capacitat d'agència, una capacitat

d'acció, una potència desubjectivant radical. Imposant-se davant l'agència humana, destituint les decisions i capacitats dels subjectes.

Tot comptat, les pràctiques socioeducatives són acoblaments híbrids entre subjectes, objectes, materialitats i discursos. Resta pendent pensar sobre com i amb què nuem llaços per compondre pràctiques educatives. És clar que trobem en els sentits i els discursos un aspecte central, som subjectes de llenguatge, també incloem en l'anàlisi els objectes, les coses, els materials i les materialitats que fem servir –mentre ens produeix– per desplegar l'acció, ja que les coses, també, ens fan el que som, són part de la nostra existència humana.



Els desafiaments (pre) post-pandèmia

Una constant en les pràctiques dels sistemes penals a les nostres contrades és la seva capacitat de destrucció dels vincles socials i institucionals d'adolescents i adults criminalitzats. Sense aquestes relacions personals, familiars, socials i institucionals, sense l'accés a l'exercici de drets mitjançant polítiques públiques, s'empeny les persones a sostenir condicions de vida i relacions conegudes associades al món de la il·legalitat.

En conseqüència, qualsevol proposta socioeducativa que pretengui presentar alternatives de canvi dels subjectes haurà d'impactar en alguns dels aspectes següents:

- La posició del subjecte en la seva relació amb allò social. Assumint que el canvi de subjecte és efecte del canvi de lloc (Núñez, 1999), l'educació social haurà de construir una oferta que connecti amb quelcom de l'interès, la preferència, el desig o la motivació del subjecte (Silva, 2016b) per activar un altre lloc social diferent al d'un pres.
- D'acord amb Brignoni (2012), l'educació “passa per legitimar les aspiracions dels subjectes transmetent-los recursos normalitzats per al seu assoliment” (p. 46). Per tant, significa un procés d'aprenentatge personal, que el connecti amb els seus projectes, que sempre són en relació amb els altres.
- Formar una xarxa és obrir una oportunitat d'aprenentatge i activar els vincles amb la vida. Com sosté Deligny (2015), “la xarxa és una manera de ser” (p. 10), no és un objecte, una tècnica o una metodologia, o tal vegada tot això, però fonamentalment una manera de relació social. Aquesta definició desencadena pràctiques socioeducatives d'activació de vincles i relacions socials per crear condicions on allò humà es faci lloc.

Les pràctiques socioeducatives són acoblaments híbrids entre subjectes, objectes, materialitats i discursos

Sense aquestes relacions personals, familiars, socials i institucionals, s'empeny les persones a sostenir condicions de vida i associades al món de la il·legalitat

- Destituir la violència com a manera de relació social i com a currículum de les institucions de tancament. En la majoria de les presons s'ensenya la violència (Ruiz i Silva, 2019) com una forma de vincle, com a exercici de poder i com a estratègia de supervivència. Això va en contra de totes les finalitats normatives de les presons i fomenta la violència intra carcerària i la violència social. Desmuntar les pràctiques de violència institucional és una part significativa de la pràctica educativa.

Claudia María López Ortiz
T treballadora social
Magister en Educació

Docent i investigadora de la Universidad Libre Seccional Pereira de Colòmbia
Membre actiu d'ASOCPESES i de la SIPS
claudia.lopez@unilibre.edu.co

Jairo Alberto Martínez Idárraga
Magister en Dret Processal
Doctor en Dret

Docent i investigador de la Universidad Libre Seccional Pereira de Colòmbia
Membre actiu d'ASOCPESES i de la SIPS
jairo.martinez@unilibre.edu.co

Diego Silva Balerio
Educaador social

Magister en Psicologia i Educació (Udelar)
Doctorand en Psicologia (Udelar)

Docent i investigador del Departament de Pedagogia Social, CFE
Membre actiu de la SIPS
silva.balerio@cfe.edu.uy

Bibliografia

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Almeda, E. i Di Nella, D. (2017). Mujeres y cárceles en América Latina: perspectivas críticas y feministas. *Papers: Revista de Sociología*, 102(2), 183-214.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2335>
- Añaños-Bedriñana, F. T., Fernández-Sánchez, M. P. i Llopis, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22), 13-28. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Ediciones Paidós.
- Centro Iberoamericano de Derechos del Niño [CIDENI]. (2019). *Derechos en acción: ¿Cómo ha cambiado la infancia en Chile en 25 años? Análisis comparado datos censales 1992-2017*. http://www.cideni.org/wp-content/uploads/2019/04/01_DerechosEnAccion-Cideni-3.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2020). *Pandemia y derechos humanos en las Américas*. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf>
- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém do Pará". 9 de juny, 1994.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.
- Del Pozo, F. J. (Comp.). (2017). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia. Un caso en la región Caribe*. Editorial Universidad del Norte.
- Di Nella, D. i Ibáñez, V. (2020). Causas y consecuencias de la pandemia COVID-19. De la inmovilidad de la humanidad a la circulación desconcentrada de personas. *Revista Derechos en Acción*, 15(15), 415-485. <https://doi.org/10.24215/25251678e407>
- Durán-Chavarría, D. i Mayoral, I. V. (2020). Privación de libertad en tiempos de COVID-19 en Latinoamérica y el Caribe: Reacciones a corto plazo y aprendizajes a futuro. Especial referencia a los sistemas de justicia penal juvenil. Dins T. Montero. (Coord.). *La justicia penal juvenil en Iberoamérica: Libro homenaje a D. Elías Carranza* (p. 49-86). J. M. Bosch.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Ediciones.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2da ed.). Siglo Veintiuno Ediciones.
- García-Vita, M. M. i López, C. M. (2017). Situación familiar de las mujeres reclusas. Dins F. J. Del Pozo. (Comp.). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia. Un caso en la región Caribe* (p. 135-157). Editorial Universidad del Norte.



González, I. (2012). La cárcel en España: mediciones y condiciones del encarcelamiento en el siglo XXI. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3(8), 351-402. <http://62.204.194.45/fez/eserv/bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2012-8-5100/Documento.pdf>

International Drug Policy Consortium [IDPC]. (2021). *The harms of incarceration: The evidence base and human rights framework for decarceration and harm reduction in prisons*. <https://idpc.net/publications/2021/06/the-harms-of-incarceration-the-evidence-base-and-human-rights-framework-for-decarceration-and-harm-reduction-in-prisons>

Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente [ILANUD]. (2020). *El sistema penitenciario ante la encrucijada producto de la crisis provocada por el COVID-19*. <http://fileserv.idpc.net/library/ILANUD-COVID-19.pdf>

Keillor, D. (2020, 14 de abril). *COVID-19 ¿Cómo atender una crisis humanitaria de niñ@s detenidos en latinoamérica?* <https://www.jjadvocates.org/es/covid-19-como-atender-una-crisis-humanitaria-de-nins-detenidos-en-latinoamerica/>

Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: El parlamento de las cosas de Latour*. <https://transversal.at/transversal/0107/lash/es>

Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Editorial Gedisa.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial Ediciones.

Latour, B. (2013). Gabriel Tarde y el fin de lo social. Dins G. Tarde. (Coord.). *Las leyes sociales* (p. 15-35). Editorial Gedisa.

Lewkowicz, I. i Sztulwark, P. (2003). *Arquitectura plus de sentido*. Altamira Libros.

López, C. M., Medina, D. P. i Cardona, N. E. (2020). Visita virtual en privación de libertad. Dins F. J. Del Pozo. (Comp.). *Prácticas comunitarias para afrontar el COVID-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá* (p. 23-29). Editorial Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9053#page=1>

Martínez, J. A. (2020). Sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia: entre lo emergente y lo cotidiano. Dins T. Montero. (Coord.). *La justicia penal juvenil en Iberoamérica: Libro homenaje a D. Elías Carranza* (p. 151-180). J. M. Bosch.

Martínez, J. A. i Del Pozo, F. J. (2016). Perspectivas sociológicas, jurídicas y políticas de la justicia juvenil en Colombia. *Revista Verba Iuris*, 11(35), 107-119. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.35.9>

Mesa, C., Franco, O. H., Gómez, C. i Abel, T. (2020). COVID-19: The forgotten priorities of the pandemic. *Maturitas*, 136, 38-41. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.04.004>

Montero, T. (2019). *Diccionario internacional de justicia juvenil* (1ra ed.). Editorial La Ley.

Netz, R. (2013). *Alambre de púas, ecología de la modernidad*. Editorial Eudeba.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Editorial Santillana.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga i el Delicte [UNODC]. (2010). *Medidas privativas y no privativas de la libertad. El sistema penitenciario. Manual de instrucciones para la evaluación de la justicia penal*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/crimeprevention/The_Prison_System_Spanish.pdf

Organizació de les Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Organizació Mundial de la Salut [OMS]. (s.d.). *Cuidar nuestra salud mental*. <https://www.who.int/es/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health>

Organizació Panamericana de la Salut i Organizació Mundial de la Salut [OPS i OMS]. (2020). *Preparación, prevención y control de COVID-19 en prisiones y otros lugares de detención*. <https://www.paho.org/es/file/71722/download?token=6I7Qh9QC>

Quidel, C. (2007). Sistema penitenciario chileno: Aspectos sociales y psicológicos. *Revista Cuadernos de Neuropsicología*, 1(3), 296-302. <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642480013.pdf>

Ruiz, M. i Silva, D. (Coord.). (2019). *Te pesa la cana. Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Isadora Ediciones. <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/453/SilvaBale-rio%2cD.Tepesalacana.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Sánchez-Mejía, A. i Morad, J. (2019). Trabajo y mujeres privadas de la libertad: trabajando al margen del derecho laboral. *Revista CS*, núm. especial, 199-239. <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.3252>

Sentencia T-388/13. (2013, 28 de juny). Corte Constitucional (María Victoria Calle Correa, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-388-13.htm>

Silva, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Editorial UOC.

Silva, D. (2016b). *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Editorial UOC.

Silva, D. (2019). Materialidades y sentidos en las prácticas socioeducativas: Un vagabundeo entre híbridos. Dins G. Frigerio, D. Korinfeld i C. Rodríguez. (Coords.). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (p. 213-236). Editorial Noveduc.

Vergara, M. C. (2009). Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 105-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77307105>

Villanueva, J., Jaramillo, M. C., Sotomayor, E., Gutiérrez, C. i Torres-Quintero, A. (2018). La salud mental en los modelos de atención de adolescentes infractores. Los casos de Colombia, Argentina, Estados Unidos y Canadá.



Revista Universitas Médica, 59(4), 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed59-4.infr>

Yagüe, C. (2010). Panorama actual de la situación de las mujeres y madres en los centros penitenciarios españoles. El programa de igualdad. Dins F. T. Añaños. (Coord.). *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (p. 183-200). Editorial Gedisa.

Zinger, I. (2006). Human rights compliance and the role of external prison oversight. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 48(2), 127-140.

<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cjccj.48.2.127>

Juliana dos Santos
Santiago Pavani
Priscilla Boschi

Educació social i pobresa al Brasil en temps de pandèmia

Recepció: 08/03/2021 / Acceptació: 25/05/2021

Resum

Aquest monogràfic té com a objectiu reflexionar sobre l'educació social al Brasil en temps de pandèmia de covid-19, que s'imposa al país en un moment polític molt crític, en què la pobresa ja augmentava abans de la crisi de salut. Tot i que no s'ocupa només de les persones en situació de pobresa, al Brasil, atesa la manca de garantia dels drets bàsics i la retracció de les polítiques públiques orientades als drets socials, en els últims anys, aquest és un gran i molt important front d'actuació de l'educació social. D'aquesta manera, el text és una forma de denunciar la crisi i donar a conèixer necessitats i possibilitats d'acció davant la realitat, escenari en el qual l'educació social és, més que mai, necessària.

Paraules clau

Brasil, educació social, pobresa, pandèmia de covid-19.

Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia

Este monográfico tiene como objetivo reflexionar sobre la educación social en Brasil en tiempos de pandemia de covid-19, que se impone en el país en un momento político muy crítico, en el que la pobreza estaba aumentando ya antes de la crisis de salud. Aunque no se ocupa solamente de las personas en situación de pobreza, en Brasil, debido a la falta de garantía de los derechos básicos y a la retracción de las políticas públicas orientadas a los derechos sociales, en los últimos años, ese es un gran y muy importante frente de actuación de la educación social. De esta manera, el texto es una forma de denunciar la crisis y dar a conocer necesidades y posibilidades de acción ante la realidad, escenario en el que la educación social es, más que nunca, necesaria.

Palabras clave

Brasil, educación social, pobreza, pandemia de covid-19.

Social education and poverty in Brazil in time of pandemic

This article reflects on social education in Brazil in a time of the COVID-19 pandemic, which struck the country at a highly critical moment, politically, with poverty already increasing before the health crisis began. Although the pandemic does not only affect people living in poverty in Brazil, in view of the lack of guarantees of basic rights and the withdrawal of public policies aimed at promoting social rights in recent years, it is a large and important field of action for social education. Accordingly, the article denounces the effects of the crisis and describes the needs and possibilities for action in response to the situation, a scenario in which social education is now, more than ever, necessary.

Keywords

Brazil, social education, poverty, COVID-19 pandemic.

Com citar aquest article:

Dos Santos Rocha, J., Pavani Dias, S. i Boschi Bol, P. (2021). Educació social i pobresa al Brasil en temps de pandèmia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 87-102.



▲ Introducció

L'educació social al Brasil és extremament necessària en el context de la pandèmia. Si ja ho era abans, ara que la pobresa i les desigualtats socials s'han fet més profundes, ho és molt més. Però és imprescindible dir que no ens assola només la pandèmia, sinó també un govern d'extrema dreta, que no es preocupa per les condicions de vida de la majoria de la població i que és indiferent a les condicions sanitàries i a la salut d'un país amb proporcions continentals.

La pandèmia de covid-19 ja suma més de 525 mil morts¹ al país (Brasil, 2020c), i no hi ha un pla de govern que tracti de forma seriosa i responsable la situació. Els brasilers que més pateixen les conseqüències d'aquesta crisi sanitària són els més pobres. Dades de l'inici de l'aïllament ja apuntaven cap a la població més afectada: persones amb baix nivell d'escolaritat, dones, afrodescendents i indígenes, amb edat compresa entre els 14 i els 39 anys, són els que realitzen més activitats de risc, amb més vulnerabilitat i que més han patit amb les mesures d'aïllament, que els han fet perdre la font d'ingressos i el suport de les seves famílies (Komatsu i Menezes-filho, 2020).

De manera que, tot i que l'educació social no s'ocupi només de les persones en situació de pobresa, al Brasil, atesa la manca de garantia dels drets bàsics i la retracció de les polítiques públiques orientades als drets socials, en els últims anys, aquest és un gran i important front d'actuació. Per això, aquest manuscrit es proposa reflexionar sobre l'educació social al Brasil en temps de pandèmia de covid-19, denunciant el context pandèmic i també anunciant possibilitats per afrontar aquesta situació. Aquest article s'organitza en quatre apartats: 1) Introducció; 2) Educació social i pobresa al Brasil; 3) Pandèmia: l'aprofundiment de la pobresa i el paper de l'educació social; 4) Conclusions. Es proposa una discussió teòrica una mica més aprofundida sobre la pobresa i les desigualtats socials al Brasil en temps de pandèmia, utilitzant dades secundàries d'altres recerques i vivències dels autors com a treballadors i investigadors en dos municipis diferents del sud de país, en el marc de l'assistència social.

Els resultats apunten que la política pública d'assistència social al Brasil és precària davant d'aquesta situació, i els autors denuncien al món una part del que s'ha esdevingut al país en aquest moment pandèmic, i també anuncien possibilitats per afrontar la situació, com a forma de resistir i lluitar en temps difícils, tal com va fer Paulo Freire en denunciar l'educació bancària i anunciar noves formes de fer educació, més humanes i més democràtiques (Freire, 1987).

Educació social i pobresa al Brasil

Abans de parlar sobre les intervencions i la importància de l'educació social al Brasil, cal fer un breu informe sobre els fets polítics més recents, que entenem que han col·laborat a enfortir les desigualtats i injustícies socials al nostre país, produint situacions de pobresa i misèria encara més inhumana durant la pandèmia de covid-19. El 31 d'agost de 2016, el mandat de la llavors presidenta Dilma Rousseff va ser revocat per un procés de judici polític ple d'incongruències i controvèrsies. Cal assenyalar que no s'han presentat proves contundents que acreditin els fets d'impropietat administrativa dels quals va ser acusada, de manera que, en la seva autodefensa pública al Senat, ella va qualificar el procés de cop d'Estat, interpretació amb què estem d'acord.

Després del procés d'*impeachment*, la destitució de la presidenta Dilma Rousseff i la seva sortida del poder, el país va ser dirigit pel seu vicepresident, Michel Temer. Un dels principals objectius de govern de Michel Temer va ser aprovar la PEC 241/2016 (Proposta d'Esmena Constitucional), que proposava congelar la despesa pública durant els vint anys següents. La campanya governamental per a l'aprovació de la PAC es va iniciar durant el procés d'acusació de la presidenta Dilma Rousseff, quan Michel Temer encara era president interí, i va acabar victoriosa el 15 de desembre del mateix any, quan es va promulgar l'Esmena Constitucional núm. 95. Per promoure els interessos dels qui volien reduir el deute públic i encoratjar el sector privat, es va bloquejar la inversió estatal en educació, salut, cultura i altres àrees vinculades al benestar de la població, fet que va afectar negativament tota la població, principalment els col·lectius empobrits socialment i econòmicament (Vairão Junior i Alves, 2017).

A més, a les eleccions del 2018 va guanyar el candidat que expressa més fidelment l'extrema dreta neofeixista al país (Boschatti i Behring, 2021), Jair Messias Bolsonaro. Des d'aleshores, la reducció esgraonada dels drets socials i de les polítiques públiques ha castigat encara més el poble brasiler. La taula següent mostra els impactes en el pressupost federal en algunes de les principals àrees de garantia sobre els drets ciutadans des de la promulgació de l'Esmena Constitucional núm. 95.



Un dels principals objectius de govern de Michel Temer va ser aprovar la Proposta d'Esmena Constitucional que proposava congelar la despesa pública durant els vint anys següents

Al Brasil, la manca de garantia dels drets bàsics i la retracció de les polítiques públiques orientades als drets socials són un front d'actuació important

Taula 1. Valors executats amb el pressupost del Govern Federal (valors en milers de milions de reals)

	2016	2017	2018	2019	2020
Educató	129,6	127,8	114,7	111,8	104,7
Salut	129,3	125,5	133,7	133,9	167,5
Assistència social	96,8	98,1	97,0	102,1	428,2
Cultura	2,5	2,2	2,1	1,6	1,6

Font: Elaboració de les autores amb dades de la plataforma SIGA Brasil.

Com es pot veure a la taula, *Educató* i *Cultura* van tenir pèrdues, mentre que *Salut* i *Assistència social* van rebre més aportacions, tenint en compte que en l'últim any tingué un augment fora de la corba a causa de les ajudes d'emergència instituïdes per la Llei núm. 13.982/2020. La primera proposta del Govern Federal establia quotes de R\$200 reals (gairebé 35 dòlars americans) per a un estrat social molt restringit. La llei aprovada, una iniciativa de l'oposició al govern en el poder legislatiu, amb el suport de la mobilització social, va disposar la transferència de tres quotes de R\$600 reals mensuals a treballadors informals i amb pocs ingressos, microempresaris individuals i també a contribuents individuals de l'Institut Nacional de la Seguretat Social, amb la intenció de reduir els impactes econòmics provocats per la pandèmia de covid-19 (Brasil, 2020). A principis de juliol, el Govern Federal va autoritzar dues quotes més i, al setembre, el govern va anunciar el pagament de quatre quotes més, de R\$300 reals, fins a finals del 2020, quan es va cancel·lar el benefici (Brasil, 2020b). Ja està pendent al Senat una nova PAC per estendre l'ajuda d'emergència fins al juny del 2021, tanmateix, el text del projecte defineix la flexibilitat de la despesa mínima dels municipis, els estats i el Govern Federal en les àrees de salut i educació com a condició per a la seva viabilitat, és a dir, totes les entitats federatives estarien habilitades per no executar la suma mínima que estableix la llei per a aquestes àrees (García i Resende, 2021).

Tornant a l'anàlisi de la taula 1, és important considerar que en les àrees on es va produir el manteniment de la suma executada del pressupost, o hi va haver un petit augment, també hi va haver un augment en els valors per mantenir despeses fixes o realitzar accions bàsiques, un ajust per inflació, la qual cosa porta a una reducció de la capacitat per satisfer les demandes de la població.

Fa poc, el Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA), de la Faculdade de Saúde Pública (FSP) de la Universidade de São Paulo (USP), i Conectas Direitos Humanos, van publicar un butlletí titulat *Direitos na Pandemia: Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil*². S'hi presenta una revisió dels estàndards elaborats pel Govern de Jair Messias Bolsonaro relacionats amb la pandèmia de covid-19,

de gener a desembre de 2020, i relacionant-los amb manifestacions públiques del president o representants governamentals, oficials o no, i publicitat governamental. La conclusió de l'anàlisi presentada al butlletí és que "no hi ha incompetència ni negligència per part del Govern Federal, [sinó] l'existència d'una estratègia institucional per a la propagació del virus, impulsada pel Govern Federal sota el lideratge del president de la República" amb una concentració d'atacs a grups políticament minoritaris, com els pobles indígenes i la població més empobrida (Asano et al., 2021, p. 7, traducció pròpia).

Entre els actes del butlletí esmentat podem destacar l'insistent discurs de minimització i negació de la crisi sanitària i els perills reals de la malaltia; la defensa de l'ús de cloroquina i altres drogues com a tractament preventiu o precoç, sense cap evidència científica; el canvi constant de ministres i altres posicions estratègiques del govern per desacords ideològics, reemplaçats, generalment, per generals de les Forces Armades; de tots els canvis, el més greu fou el de dos ministres de Salut; nombroses declaracions irrespectuoses per a les víctimes i les seves famílies; lluita de poder amb governadors dels estats i alcaldes; intent d'encobrir dades oficials de salut i confondre opinions; vetos a mesures bàsiques d'aïllament social i seguretat sanitària guiades per l'Organització Mundial de la Salut (OMS); difusió d'informació falsa o dubtosa sobre l'efectivitat de les vacunes i actes d'obstrucció a la logística efectiva per a la seva adquisició, distribució i aplicació; atacs i desprestigi de la premsa nacional. Tots aquests fets relatats fins ara, en to de denúncia, corroboren el que s'expressa a l'inici d'aquest article. No només ens afecta la crisi sanitària de la pandèmia de covid-19, sinó també la pobresa, la misèria i l'extermini de la població més empobrida, que és un programa de govern implementat per Jair Messias Bolsonaro i els seus seguidors.

També hem d'esmentar que l'educació social al Brasil està organitzada, de forma institucional, principalment a través de la política d'assistència social, que cerca promoure, garantir i defensar els drets de totes les persones. Per comprendre de forma contextualitzada com esdevé l'educació social al Brasil, o almenys gran part dels serveis que es duen a terme en l'àmbit de l'assistència, parlarem breument sobre aquesta política.

L'educació social no es dona exclusivament en l'àmbit de la política d'assistència social, atès que les polítiques de seguretat, educació, salut, cultura i lleure també ofereixen serveis o desenvolupen programes i projectes que poden ser considerats com a educació social. En aquests casos els serveis són més puntuals, regionalitzats o escassos, però no menys importants.

Fins aquí, hem caracteritzat l'educació social en el context brasiler com a pràctiques educatives institucionalitzades, amb intencionalitat pedagògica, que col·loquen al centre els processos d'ensenyament i aprenentatge, i que es desenvolupen presencialment amb poblacions que es troben davant del risc de o en situació de violació de drets. El propòsit que persegueixen és el de promoure el desenvolupament integral, la promoció, defensa i garantia



No només ens afecta la crisi sanitària de la pandèmia de covid-19, sinó també la pobresa, la misèria i l'extermini de la població més empobrida

dels drets i l'accés a les oportunitats de les persones a les quals serveix, respectant la seva capacitat de decidir per si mateixes i de pensar sobre la seva acció en el món (Rocha, 2020)³.

En el marc de l'assistència social, paga la pena esmentar que el Sistema Únic d'Assistència Social (SUAS) del Brasil fou creat el 2005, per formar el trípede de la seguretat social, juntament amb la salut i el benestar social, amb la funció de regular i organitzar les accions d'assistència social al territori nacional. El SUAS ofereix serveis, programes, projectes i ajudes a la població que els necessiti (Brasil, 2005).

El SUAS és un sistema ampli que ofereix a la població una gran varietat de serveis. Molts d'aquests serveis oferts preveuen la figura ocupacional de l'educador social en els seus equips de treball. Segons les dades del Cens SUAS 2018 (Brasil, 2019), *educadors socials* és la categoria ocupacional més gran del Sistema Únic d'Assistència Social. Així, entenem que l'educació social és una part integrant i fonamental en l'execució de la política pública d'assistència social al Brasil⁴. És precisament per aquest vincle amb l'assistència social i per la història de desenvolupament i desigualtats socials del país, que l'educació social encara té gran part de les seves accions enfocades a les situacions de vulneració i risc de la seva població.

Són cinc els principals serveis de l'educació social en la política d'assistència social (Brasil, 2009), que ja estan organitzats i en els quals la llei preveu la participació de l'educador social o professional equivalent.

Taula 2. Serveis oferts en l'assistència social en els quals es preveu la figura ocupacional d'educadors socials

Nom del servei	Públic-objectiu	Descripció breu
<i>Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos</i>	Infants, adolescents, joves, adults i gent gran en situació de vulneració.	Ofereix un espai de protecció i convivència durant una part del dia. Té com a principal objectiu enfortir vincles familiars i comunitaris i promoure, garantir i defensar drets.
<i>Acolhimento Institucional</i>	Infants, adolescents i persones amb discapacitat de famílies que han perdut la custòdia o que no tenen família.	Espais destinats a habitatges temporals. L'objectiu és fer possible, en el menor temps possible, un retorn segur a la vida familiar, principalment en la família d'origen i, excepcionalment, en una família substituïda.

Entenem que l'educació social és una part integrant i fonamental en l'execució de la política pública d'assistència social al Brasil

<i>Serviço Especializado de Abordagem Social</i>	Persones en situació de treball infantil, explotació sexual infantil i adolescent, persones en situació de sensellarisme, drogoaddicció, entre d'altres.	Prestar atenció bàsica i immediata a les persones, amb la finalitat de promoure l'accés a la xarxa de serveis d'assistència social, salut, educació, entre d'altres polítiques públiques, per garantir els seus drets.
<i>Socioeducação</i>	Infants i adolescents en conflicte amb la llei.	Atén persones, especialment joves, en situacions de conflicte amb la llei, restricció o privació de llibertat, amb el propòsit de desenvolupar processos educatius per a la "reintegració" social.
<i>Aprendizagem Socioprofissional</i>	Adolescents i joves.	Ofereix a les persones una formació inicial per al món laboral, però amb una mirada àmplia que ha de preocupar-se pel desenvolupament social i ciutadà del subjecte.

Font: Elaboració de les autores amb dades del SUAS i de la Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais del país (Brasil, 2009).



El Sistema Únic d'Assistència Social s'organitza a través de nombroses normatives. Una d'elles, la Norma Operativa Bàsica de Recursos Humans del Sistema Únic d'Assistència Social (NOB-RH/SUAS), s'encarrega dels principals punts de la gestió pública i proposa mecanismes regulatoris per a la relació entre gestors, treballadors i prestadors de serveis d'assistència, presentant, a aquest efecte, les primeres directrius de la política de gestió del treball (Brasil, 2006). Aquest document preveu, en el seu marc funcional, la presència de l'educador social, al qual anomena també orientador social, per a l'execució de l'educació social, a més d'altres professionals com ara treballadors socials, psicòlegs, entre d'altres.

Mentrestant, és possible veure que alguns dels municipis, que són els responsables de l'execució de les ofertes previstes a la llei, no aconsegueixen tenir el nombre de professionals necessaris als equips. Tampoc no existeix, en alguns municipis, el lloc de l'educador social en la plantilla professional, fet que impossibilita la realització d'un concurs públic per a la contractació de professionals per a aquesta funció. Però en lloc d'avançar cap a la implementació d'aquesta política, que és relativament nova i encara requereix molt treball perquè es pugui fer efectiva, presenciem el desmantellament del poc que es va construir.

Per exemple, en molts municipis al llarg del país, els que executen els serveis d'assistència social, en aquest cas de l'educació social, són entitats subcontractades pel poder públic, que aleshores ha de fiscalitzar els serveis. La subcontractació dels serveis bàsics ha estat una pràctica comuna al país, i ha crescut molt. Això significa la precarització dels serveis i de les condicions de treball dels educadors socials.

La subcontractació dels serveis bàsics al país ha crescut molt. Això significa la precarització dels serveis i de les condicions de treball dels educadors socials

Pandèmia: l'aprofundiment de la pobresa i el paper de l'educació social

Per parlar de l'aprofundiment de la pobresa i les desigualtats socials al Brasil en aquest moment de pandèmia, utilitzarem com a exemple les vivències que hem tingut com a treballadors i investigadors de l'educació social en dos municipis diferents del sud del país. És important esmentar que la situació és molt similar en gran part de les alcaldies, amb les quals tenim contacte a través d'investigadors i treballadors associats.

Un dels municipis, capital d'una de les vint-i-set unitats federatives (estats) del país, amb una població propera als 1.488.200 habitants, té les activitats de l'educació social en l'àmbit de l'assistència social executades per institucions subcontractades. L'altre municipi forma part de la regió metropolitana de la capital, amb una població de 139 mil habitants, i els que realitzen els serveis d'assistència social són treballadors del municipi, seleccionats per concursos públics, però el nombre d'empleats ni tan sols arriba a la meitat del personal que preveu el marc funcional de la política d'assistència social per al nombre d'habitants del municipi.

En el cas del primer municipi, la capital, els serveis es veuen afectats per la transferència insuficient de fons, que es tradueix en baixos salaris per als educadors socials, estructures precàries, pocs recursos per a materials, dificultat per a la continuïtat dels serveis de manera bona i eficient. Durant la pandèmia, va comportar la suspensió de serveis de l'educació social com, per exemple, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, un espai de protecció essencial en les comunitats, on als infants i adolescents se'ls garantia almenys un àpat al dia. La gestió pública va suspendre els contractes amb les entitats subcontractades que executaven aquest servei, adduint la necessitat de retallar despeses i la impossibilitat d'atendre grups a causa de l'aïllament.

Qüestionem: no seria responsabilitat de la gestió pública i paper de l'educació social garantir, en el moment de crisi, els drets fonamentals com ara l'alimentació? Actualment, el desmantellament i la fragilitat de l'organització pública per a l'execució de l'educació social es fan més explícits per la forta pèrdua de drets ja conquerits.

En el segon municipi esmentat, la manca de personal suficient per als serveis és una qüestió important, i encara més actualment. En general, la insuficiència d'empleats ja és un obstacle per a la qualitat, ja que moltes vegades la gestió busca persones amb llocs de confiança per complementar els marcs funcionals, la qual cosa dificulta la continuïtat i la qualitat de les accions. El que ja era complicat abans de la pandèmia, ara s'agreuja. Molts empleats resten fora de la feina per condicions de salut i els equips, que ja eren petits i insuficients, ara estan encara més sobrecarregats, i la població, menys assistida quan més ho necessita.

El desemparament i patiment de la població més pobre és un fet. Són els més afectats, són els que “no tenen condicions adequades de sanejament i mitjans de prevenció”, són els que no van tenir oportunitat de treballar des de casa, ja que mai no es va produir el tancament total dels comerços, fàbriques i altres serveis no essencials, molts mai no van estar, de fet, en aïllament, i l'atur, que creix al país, no ho va permetre (Boschetti i Behring, 2021, p. 76).

En aquest context hem pogut constatar, des d'abans de l'inici de la pandèmia i de l'aïllament, el creixement del nombre de famílies que han necessitat els serveis d'assistència social i educació social, així com el creixement de la població sense llar als grans centres. Això s'intensifica més que mai amb la pandèmia. Encara hi ha famílies que mai abans no havien necessitat recórrer a l'assistència social i ara sí que els cal, cosa que mostra que la pobresa s'ha fet més profunda al país (Fogliatto, 2020; Mendonça i Sampaio, 2020; Boffill, 2020; Prefeitura Municipal de Canoas, 2020).

En aquest sentit, el Decret Federal núm. 10.282, de 20 de març de 2020, va destacar la inclusió de la política d'assistència social com un servei públic essencial a la població. També destaquem la Portaria (Ordenança) núm. 100, de 14 de juliol de 2020 (Brasil, 2020e), que aprova les recomanacions per al funcionament de la xarxa assistencial de Protecció Social Bàsica i Protecció Social Especial. Promulgada per a assegurar el manteniment de la prestació d'atenció a la població en els diferents escenaris epidemiològics de la pandèmia provocada pel nou Coronavirus - covid-19, no va impedir el tancament d'alguns dels seus serveis durant la pandèmia o l'acomiadament de gran part dels educadors socials en el primer municipi esmentat, per exemple.

En el segon municipi, alguns equips o espais han estat tancats a causa de la desocupació de treballadors que pertanyen al grup de risc i també com a forma de reduir el nombre de persones dins dels espais. No obstant això, el nombre de persones que necessiten els serveis va créixer exponencialment, la qual cosa va produir una equació difícil de resoldre sense un pla estratègic.

D'acord amb la Resolució núm. 1, del Consell Nacional d'Assistència Social, de 21 de febrer de 2013 (Brasil, 2013), el ja esmentat Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, en el marc de la política d'assistència social del país, té la prerrogativa d'incloure com a usuaris, de forma prioritària, persones que viuen situacions d'aïllament, treball infantil, violència i/o negligència, infants o adolescents fora de l'escola i persones en situació de sensellarisme, entre d'altres. Amb la suspensió de les activitats presencials, la situació dels espais, sense estructura adequada per a realitzar-hi reunions virtuals, i la condició de les famílies, que no tenen accés a Internet, entre d'altres eines, esdevé un gran repte complir amb el propòsit d'enfortir els vincles sociocomunitaris i familiars, més enllà de les qüestions de protecció i alimentació, també molt afectades.



Alguns equips o espais han estat tancats com a forma de reduir el nombre de persones dins dels espais. No obstant això, el nombre de persones que necessiten els serveis va créixer exponencialment

En els casos dels serveis adreçats a la formació inicial per al treball oferts a la població vulnerable o en risc, gran part dels equips, en els diferents municipis, desenvolupa les seves activitats, de forma virtual, com pot. Els contactes s'han fet per telèfon: videotrucades, WhatsApp, missatges, entre d'altres, amb la prioritat de mantenir el vincle, orientar els joves per accedir a ajudes del govern, prestar l'atenció necessària a les famílies i, sempre que ha estat possible, desenvolupar els aprenentatges previstos en els programes.

En general, s'han publicat nombrosos documents per a l'organització dels serveis assistencials, principalment amb un enfocament en la introducció de recursos tecnològics per a l'accés a les famílies, amb la intenció de no interrompre els llaços creats amb la població atesa, com ara la Portaria (Ordinanza) núm. 337, de 24 de març de 2020 (Brasil, 2020d), que orienta l'organització de dos serveis de forma remota i preveu la suspensió dels grups d'activitats, entre d'altres mesures. No obstant això, l'accés a aquests recursos sovint és precari o no existeix, fet que obstaculitza la prestació de serveis a les comunitats més necessitades.

Al Brasil, tot i que el 74% de la població té accés a Internet (77% de la població urbana i 53% de la població rural), un estudi recent confirma que la pandèmia de covid-19 va fer més evident l'exclusió digital d'una part significativa de la població brasilera, perquè ha assenyalat que "l'ús d'Internet exclusivament per telèfon mòbil, [predominant en les classes C i DE], per exemple, s'associa amb un menor ús de les oportunitats en línia, incloses les activitats culturals, la recerca escolar, l'educació a distància, el treball a distància i l'ús del govern electrònic" (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.BR], 2020, p. 3). Amb tot, segons la recerca, dels 47 milions de persones sense accés a Internet al Brasil, 45 milions pertanyen a les classes C i DE. L'accés a Internet exclusivament a través del telèfon mòbil també és més elevat entre la població negra i *parda*. A banda del tipus de dispositiu utilitzat, factors com la classe social, els ingressos familiars, el nivell educatiu i la qualitat de l'accés a la xarxa enforteixen les desigualtats digitals i redueixen el potencial d'ús d'Internet per part de la població brasilera més empobrida (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020). Mentrestant, s'han desenvolupat algunes accions en aliança entre ens governamentals, societat civil i entitats privades, principalment pel que fa a la donació d'aliments, articles d'higiene i neteja i màscares protectores. Accions que esdevenen més importants davant l'absència recurrent de l'Estat. És necessària la inversió en polítiques públiques, mitjançant el cofinançament d'accions d'assistència social destinades a fer front a la situació d'emergència i garantir l'accés a drets.

Així, és possible destacar accions realitzades a la capital i en ciutats de la regió metropolitana, com ara les següents:

- L'acord per acollir dones en situació de risc i violència agreujada per la situació d'aïllament derivada de la pandèmia (Comunicação Social PMSS, 2020).

- L'organització d'espais d'emergència per a acolliment de la població en situació de sensellarisme, en pistes esportives cobertes, per passar la nit i accedir a alimentació, amb acompanyament d'un equip multiprofessional (Comunicação Social PMSS, 2020).
- L'ampliació del nombre de famílies per al servei Família Acolhedora (família acollidora), per tal de disminuir el nombre d'infants i adolescents en institucions (Comunicação Social PMSS, 2020b).
- La distribució d'auxili d'emergència per a desplaçament en ocasions d'emergència de salut, oportunitats laborals o la recollida de donacions (Mobilidade Porto Alegre, 2020).
- La creació del Fundo das Mulheres POA (fons per a dones), amb la finalitat d'ajudar les dones, mares responsables de la llar, que amb la pandèmia van perdre les fonts d'ingressos (Dias, 2021).
- La donació de més de 800 tones d'aliments sense pesticides pel Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) al sud del país (Comunicação do MST, 2020).
- El programa PopRua-RS, creat el desembre de 2020 per la Secretaria de Trabalho e Assistência Social del Govern de l'Estat de Rio Grande do Sul, executat per institució subcontractada en associació amb el govern, presta atenció a persones en situació de sensellarisme. Lliura viandes i equips de protecció personal i ofereix un espai perquè facin higiene personal i dutxa. També adreça les persones a altres serveis de la xarxa d'atenció pública, com ara atenció a la salut, allotjament a les nits, treball, drets humans (Farias, 2021).
- La Casa de Cultura do Hip-hop, a la regió metropolitana de la capital, Porto Alegre, va distribuir més de quaranta tones d'aliments no peribles a la població de la regió (Secretaria de Justiça, cidadania e direitos humanos do RS, 2020).
- Coletivo Ponte Restinga (Ponto Organizado Nas Transformações Emancipatórias), una iniciativa implementada *per* i *a* les perifèries de Porto Alegre durant el període de la pandèmia de covid-19, que té com a objectiu impactar a les noves generacions mitjançant una eina de comunicació comunitària, promovent l'educació popular, col·lectiva, en construcció i el pensament crític (Feijó, 2020).
- El col·lectiu A Periferia Move o Mundo, una iniciativa idealitzada i coordinada per un educador social que, en aliança amb una cadena de supermercats local i la plataforma ECOFY, recull aliments i roba, i ja ha atès famílies de diverses ciutats de la regió metropolitana de Porto Alegre i fins i tot fora de l'estat, com per exemple a São Paulo (Soares, 2020).



És necessària la inversió en polítiques públiques, mitjançant el cofinançament d'accions d'assistència social destinades a fer front a la situació d'emergència

Conclusions

La pandèmia de covid-19 ja troba la població brasilera en una situació precària, amb altes taxes d'atur i retallades significatives en les inversions en polítiques socials (Werneke i Carvalho, 2020). En aquest context, els serveis d'assistència social sobretot es van reduir a la prestació d'ajudes eventuais a la població, principalment les relacionades amb l'alimentació, per tal d'alleugerir els efectes econòmics de la pandèmia per a les famílies, això en els municipis en què els serveis els realitzen les entitats públiques. En molts dels casos, en els quals els serveis són realitzats per entitats subcontractades, com a la capital que fem servir com a exemple, els contractes foren suspesos, igual que els fons, deixant la població desatesa i dependent d'iniciatives particulars d'activisme de la societat civil per obtenir el mínim: aliments.

Aquestes iniciatives aïllades i individuals, per part de la població, han funcionat com a formes de caritat o de solidaritat. Són de gran valor, però són insuficients

Aquestes iniciatives aïllades i individuals, per part de la població, han funcionat com a formes de caritat o de solidaritat. Són de gran valor, però són insuficients. En són exemples les iniciatives publicades a la guia *Práticas comunitarias para afrontar el covid-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá* (Del Pozo Serrano, 2020) i les esmentades anteriorment.

Aquí volem demostrar, tant com puguem i fent servir informació pública divulgada, que la política pública d'assistència social al Brasil, en la qual s'institucionalitzen les experiències més nombroses i expressives d'educació social al país, és precària, però s'hi ha fet esforços. Cal fer un reconeixement als treballadors, especialment als educadors socials, que no es van aturar ni un sol dia, molts d'ells viatjant en autobús, arriscant la pròpia vida per mantenir en funcionament els serveis d'assistència social i la mínima garantia de drets de la població més afectada per tots els mals de la pandèmia.

A més, volem esmentar la importància d'enfortir els òrgans de control social com els consells municipals, que són responsables de supervisar, avaluar i inspeccionar els serveis, programes i ajudes d'assistència social que ofereixen a la població els organismes públics, essent espais de diàleg entre la població i els treballadors amb òrgans de gestió (Machado, 2012).

És urgent que la gestió pública assumeixi la seva responsabilitat de garantir una vida digna per a la població més pobra, que està més carregada d'imposos, inflació i atur. Finalment, volem destacar que, malgrat totes les dificultats, totes les pors i el desemparament, el poble continua i l'educació social és necessària per resistir i per a la reconstrucció del país quan arribi l'hora.

Dra. Juliana dos Santos Rocha
Programa de Pós-graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
(CEPOPES, FAGED-UFRGS)
juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Santiago Pavani Dias
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
(CEPOPES, FAGED-UFRGS)
santiago.dias@acad.pucrs.br

Priscilla Boschi Bol
Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
(CEPOPES, FAGED-UFRGS)
priboschi@gmail.com



Bibliografia

- Asano, C., Ventura, D., Aith, F., Reis, R. i Ribeiro, T. (2021). *Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil*. *Boletim n. Conectas Direitos Humanos*.
https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf
- Bofill, M. (2020). *Porto Alegre tem mais de 2,6 mil moradores em situação de rua, diz FASC; ONG alerta para aumento no número durante a pandemia*. 2020. Portal G1. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/07/14/porto-alegre-tem-mais-de-26-mil-moradores-em-situacao-de-rua-diz-fasc-ong-alerta-para-aumento-no-numero-durante-pandemia.ghtml>
- Boschetti, I. i Behring, E. (2021). *Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? Serviço Social & Sociedade*, (140), 66-83. <https://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.238>
- Brasil (2020b). *Auxílio Emergencial é prorrogado até dezembro*. 2020b. Governo Federal. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/09/auxilio-emergencial-e-prorrogado-ate-dezembro>.
- Brasil (2018). *Censo SUAS 2018*. SNAS - Ministério da Cidadania. <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/vigilancia/index2.php>
- Brasil (2020a). *Coronavírus: Senado aprova auxílio emergencial de R\$ 600*. Agência Senado. Senado Federal. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/30/coronavirus-senado-aprova-auxilio-emergencial-de-r-600>
- Brasil (2006). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/SUAS*, anotada e comentada. SNAS. http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2006/Resolucao%20CNAS%20no%20269%20de%2013%20de%20dezembro%20de%202006.pdf
- Brasil (2005). *Política Nacional de Assistência Social*. MDS.

Brasil (2020c). *Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. <https://covid.saude.gov.br/>

Brasil (2020d). *Portaria nº 337, de 24 de março de 2020*. Ministério da Cidadania. <http://blog.mds.gov.br/redesuas/portaria-no-337-de-24-de-marco-de-2020/>

Brasil (2020e). *Portaria nº 100 14 de julho de 2020*. SNAS. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-100-de-14-de-julho-de-2020-267031342>

Brasil (2013). *Resolução Nº 1 de 21 de fevereiro de 2013*. CNAS. <https://www.sigas.pe.gov.br/files/10142015092330-resolucao.no.01.de.21.de.fevereiro.de.2013.dispoe.sobre.o.reordenamento.do.servico.de.convivencia.e.fortalecimento.de.vinculos.scfv.pdf>

Brasil (2009). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. CNAS.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2020). *Pesquisa TIC Domicílios 2019: resumo executivo*. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf

Comunicação do MST (2020). *Saiba porque o MST do Sul do Brasil doou mais de 850 toneladas de alimentos em 2020*. <https://mst.org.br/2020/12/25/saiba-porque-o-mst-do-sul-do-brasil-doou-mais-de-850-toneladas-de-alimentos-em-2020/>

Comunicação Social PMSS (2020). *Prefeitura assina convênio para abrigamento de mulheres em situação de risco e violência*. <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/prefeitura-assina-convenio-para-abrigamento-de-mulheres-em-situacao-de-risco-e-violencia/>

Comunicação Social PMSS (2020a). *Ginásio é abrigo temporário para moradores de rua*. <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/ginasio-e-abrigo-provisorio-para-moradores-de-rua>

Comunicação Social PMSS (2020b). *Mais duas famílias aderem ao serviço Família Acolhedora*. <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/mais-duas-familias-aderem-ao-servico-familia-acolhedora/>

Decret nºm. 10.282/2020 da Secretaria Geral da República. (2020). *Diário Nacional da República*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm

Del Pozo Serrano, F. (2020). *Prácticas comunitarias para afrontar el Covid-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá* (1a ed.). Universidad del Norte Editorial. <http://hdl.handle.net/10584/9053>

Dias, G. (2020). *Flor de laranjeira: motivada pela volta da fome, Daiana Santos lidera o coletivo da periferia para a periferia, em Porto Alegre*. Ecoa. <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-daiana-santos/#cover>

Farias, F. (2021). *População em situação de rua recebe atendimento através do PopRua RS*. Secretaria de Trabalho e Assistência Social do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. <https://stas.rs.gov.br/populacao-em-situacao-de-rua-recebe-atendimento-atraves-do-poprua-rs>

Feijó, D. (2020). *Coletivo Ponte Restinga e seu idealizador*. Portal Tinga Agora. <https://tingaagora.com.br/coletivo-ponte-restinga-e-seu-idealizador/>

Fogliatto, D. (2020). *Trabalhadores apontam aumento de situações de vulnerabilidade e risco social em Porto Alegre*. Sul21. <https://www.sul21.com.br/cidades/2020/11/trabalhadores-apontam-aumento-exponencial-de-situacoes-de-vulnerabilidade-e-risco-social-em-porto-alegre/>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17º ed.). Paz e Terra.

Garcia, G. i Resende, S. (2021). *Senado: proposta de fim do piso de saúde e educação dificulta PEC que viabiliza auxílio, dizem líderes*. Portal G1. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/23/senado-proposta-de-fim-do-piso-de-saude-e-educacao-dificulta-pec-que-viabiliza-auxilio-dizem-lideres.ghtml>

Komatsu, B. K. i Menezes-filho, N. (2020). *Simulações de Impactos da COVID-19 e da Renda Básica Emergencial sobre o Desemprego, Renda, Pobreza e Desigualdade*. Police paper. 43, 1-33. <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Paper-v14.pdf>

Machado, L. (2012). *Controle Social da Política de Assistência Social: caminhos e descaminhos* (1ª ed.). EDIPUCRS.

Mendonça, L. i Sampaio, V. (2020). *Prefeitura lança assistência emergencial para 150 mil famílias vulneráveis*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-lanca-assistencia-emergencial-para-150-mil-familias-vulneraveis>

Mobilidade Porto Alegre (2020). *Canoas: 5 mil famílias em situação de vulnerabilidade social são beneficiadas com auxílio transporte*. <https://mobilidadeportoalegre.com.br/canoas-5-mil-familias-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-sao-beneficiadas-com-auxilio-transporte/>

Prefeitura Municipal de Canoas (2020). *Prefeitura de Canoas garante alimentos, higiene e outros itens essenciais à população vulnerável durante a pandemia*. <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-garante-alimentos-higiene-e-outros-itens-essenciais-a-populacao-vulneravel-durante-a-pandemia/>

Rocha, J. S. (2020). *A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida*. [Tesi doctoral]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Secretaria de Justiça, cidadania e direitos humanos do RS. (2020). *A arte salva! Ação da Casa da Cultura Hip Hop de Esteio distribui cestas básicas às famílias vulneráveis*. <https://sjcdh.rs.gov.br/a-arte-salva-acao-da-casa-da-cultura-hip-hop-de-esteio-distribui-cestas-basicas-as-familias-vulneraveis>

Soares, I. (2020re). *A periferia move o Mundo: o coletivo A Periferia Move o Mundo surgiu em 2019, idealizado por Cleber Moraes, educador social e morador do bairro santa tereza, em Porto Alegre*. Ecofy. <https://ecofy.com.br/revista/artigo/18/a-periferia-move-o-mundo>

Vairão Junior, N. i Alves, F. (2017). *A Emenda Constitucional 95 e seus efeitos*. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da Uerj* 22 (2), 54-75. DOI <https://doi.org/10.12979/32365>



Werneck, G. i Carvalho, M. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cad. Saúde Pública*, 36(5), 1-4. DOI 10.1590/0102-311X00068820

- 1 Números relatius al juliol del 2021.
- 2 Drets en pandèmia: Mapeig i anàlisi de les Normes Jurídiques com a Resposta a la Covid-19 al Brasil.
- 3 És important parar atenció sobre una característica d'aquesta definició d'educació social amb la qual treballem, ja que farà una distinció que no s'ha expressat els treballs publicats fins ara: la institucionalització. Argumentem que *educació social* i *educació popular* no són sinònims ni tampoc l'una és expressió de l'altra. En el context actual, de lluita pel reconeixement de la pràctica de l'educació social com a professió al Brasil, l'entenen com una pràctica ocupacional crítica, inserida en les relacions laborals formals del sistema capitalista. Es tracta, per tant, d'una identitat ocupacional en el món laboral. Però l'educació popular s'entén com una perspectiva educativa que incorpora conceptes del món i principis ètics d'acció que poden orientar moltes pràctiques ocupacionals, inclosa l'educació social. És una identitat política del món i de la vida. Aquestes dues identitats es poden superposar en la mateixa persona, però això no passa de manera automàtica ni obligatòria. Tal com ho entenem, no tota pràctica d'educació social serà una pràctica d'educació popular, i viceversa. No obstant això, també entenem i defensem que una pràctica d'educació social que pren els principis de l'educació popular basats en Freire com a fonament teòric-pràctic i ètic tendeix a enfortir tots dos camps i identitats.
- 4 No compremem ni tampoc defensem que aquest sigui l'únic espai de treball d'educadors socials al país, però destaquem la importància d'aquests treballadors en l'execució de les polítiques públiques d'assistència social al Brasil.

Carlos Enrique Silva
Karla Villaseñor
Paloma Valdivia
Claudia Guzmán

Recursos, usos de les TIC i enfortiment de les educadores socials durant la pandèmia de la covid-19 en zones rurals de Puebla, Mèxic

Recepció: 29/03/2021 / Acceptació: 02/07/2021

Resum

A Mèxic, el 63% de les nenes i els nens menors de quatre anys que no estan escolaritzats són atesos pel Consell Nacional de Foment Educatiu (CONAFE). El CONAFE dissenya i implementa estratègies per garantir el dret a l'educació de nenes i nens que viuen en zones de pobresa, de difícil accés i amb molts retards. La seva principal estratègia socioeducativa consisteix a realitzar dues sessions setmanals (de dues hores cadascuna) on una educadora social, que al CONAFE anomenen promotora educativa, organitza activitats diverses per a les mares i les seves filles i fills per millorar les pràctiques de criaça. A causa de la pandèmia, les promotores i les famílies que atenen han hagut de modificar les seves pràctiques habituals. Així, ens plantejem descriure els recursos, usos de les TIC i factors d'enfortiment de les pràctiques de les promotores sorgides durant la pandèmia de la covid-19. Entrevistem cinc promotores i fem servir l'ATLAS.ti per elaborar una sèrie de xarxes semàntiques. Concloem que les promotores tenen una voluntat de continuar que expressen en les seves accions adaptatives apuntalades per l'ús de les TIC i el canvi d'una atenció grupal a una atenció personal carregada d'optimisme i afectes positius.

Paraules clau

Petita infància, TIC, covid-19, xarxes semàntiques, estratègies socioeducatives.

Recursos, usos de las TIC y fortalecimiento de las educadoras sociales durante la pandemia de la covid-19 en zonas rurales de Puebla, México

Resources, uses of ICT and strengthening the role of social educators during the COVID-19 pandemic in rural areas of Puebla, Mexico

En México, el 63% de las niñas y los niños menores de cuatro años que no están escolarizados son atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). CONAFE diseña e implementa estrategias para garantizar el derecho a la educación de niñas y niños que viven en zonas de pobreza, de difícil acceso y de alto rezago. Su principal estrategia socioeducativa consiste en realizar dos sesiones semanales (de dos horas cada una) donde una educadora social, que en el CONAFE llaman promotora educativa, organiza actividades diversas para las madres y sus hijas e hijos para mejorar las prácticas de crianza. Debido a la pandemia, las promotoras y las familias que atienden han tenido que modificar sus prácticas habituales. Así, nos planteamos describir los recursos, usos de las TIC y factores de fortalecimiento de las prácticas de las promotoras surgidas durante la pandemia de la covid-19. Entrevistamos a cinco promotoras y usamos el ATLAS.ti para elaborar una serie de redes semánticas. Concluimos que las promotoras tienen una voluntad de continuar que expresan en sus acciones adaptativas apuntaladas por el uso de las TIC y el cambio de una atención grupal a una atención personal cargada de optimismo y afectos positivos.

In Mexico, 63% of children under the age of four not in school are cared for by CONAFE, the National Council for the Promotion of Education. CONAFE designs and implements strategies to guarantee the right to education of girls and boys living in areas of poverty that are difficult to access and suffer many shortcomings. Its main socio-educational strategy is based on two weekly two-hour sessions at which social educators (known as educational promoters by CONAFE) organize various activities for mothers and their children aimed at improving parenting practices. However, the pandemic forced these promoters and the families they serve to change their usual practices. In view of this, we decided to describe the resources, uses of ICT and factors that can strengthen the practices of educational promoters and which have emerged during the COVID-19 pandemic. We interviewed five educational promoters and used ATLAS.ti to develop a series of semantic networks. We conclude that promoters are keen to continue their work, which takes the form of adaptive actions backed up by the use of ICT and the shift from group attention to personal attention charged with optimism and positive affection.

Palabras clave

Primera infancia, TIC, covid-19, redes semánticas, estrategias socioeducativas

Keywords

Early childhood, ICT, COVID-19, semantic networks, socio-educational strategies.

Com citar aquest article:

Silva Ríos, C. E., Villaseñor Palma, K., Valdivia Vizarreta, P. i Guzmán Zárate, C. (2021). Recursos, usos de les TIC i enfortiment de les educadores socials durant la pandèmia de la covid-19 en zones rurals de Puebla, Mèxic. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 103-123.



▲ Introducció

Mèxic és la segona economia d'Amèrica Llatina i la quinzena del món. Tanmateix, també és un dels països amb més desigualtat, és a dir, Mèxic ocupa el segon lloc dels països de l'OCDE. En un context divers, desigual i fragmentat com el mexicà, garantir la igualtat d'oportunitats des del naixement significa garantir la justícia social (Villaseñor Palma, 2019).

Des de la signatura de la Convenció sobre els Drets de l'Infant el 1989, Mèxic ha fet grans avenços en matèria de protecció i desenvolupament de la infància. Aquest compromís fou ratificat el 2014 amb la promulgació de la Llei General dels Drets de Nenes, Nens i Adolescents (Honorable Congrés de la Unió, 4 de desembre de 2014) i, recentment, amb la publicació de l'Estratègia Nacional d'Atenció a la Petita Infància, la qual defineix el paper de l'Estat en la generació de condicions que possibilitin a les persones viure en millors condicions. En aquest sentit, "l'atenció a la petita infància serà la base per a la construcció d'un país millor i una societat millor" (Govern de Mèxic, 2 de març de 2020, p. 5).

A Mèxic, l'atenció a la petita infància es materialitza en diferents programes i estratègies. Una de les més importants és l'educació inicial, la qual, segons estableix la Llei General d'Educació (Honorable Congrés de la Unió, 19 de gener de 2018), té com a propòsit "afavorir el desenvolupament físic, cognitiu, afectiu i social dels menors de quatre anys d'edat. Inclou orientació a pares de família o tutors per a l'educació de les seves filles, fills o pupils" (Article 40). L'educació inicial s'ofereix a través de tres modalitats: escolaritzada, semi-escolaritzada i no escolaritzada. Segons les dades estadístiques més recents, *id est*, de 2013, la cobertura d'educació inicial equivalia amb prou feines al 12,2% (1.018.038) del total d'infants en aquest rang d'edat, dels quals gairebé el 63% eren atesos a través de la modalitat no escolaritzada oferta pel Consell Nacional de Foment Educatiu (CONAFE).

El CONAFE és un organisme descentralitzat de l'Administració Pública Federal coordinat per la Secretaria d'Educació Pública. El propòsit del CONAFE és dissenyar i implementar estratègies que facin efectiu el dret a l'educació d'infants que viuen en zones de pobresa, de difícil accés i amb molts retards. Des del 1992, el CONAFE brinda serveis d'educació inicial no escolaritzada a infants menors de quatre anys d'edat, juntament amb els seus pares i/o cuidadors, així com a dones embarassades. Actualment, atén a través de 2.367 serveis amb 2.367 promotores un total de 31.014 infants. Les estratègies del CONAFE persegueixen afavorir el desenvolupament integral dels infants enriquint les pràctiques de criança de les seves famílies, dels agents educatius i d'altres membres de la comunitat que intervenen en la vida dels menors. La principal estratègia socioeducativa consisteix a fer dues sessions setmanals (de dues hores cadascuna) on una promotora educativa organitza activitats diverses per a les mares i les seves filles i fills amb la

El propòsit del CONAFE és dissenyar i implementar estratègies que facin efectiu el dret a l'educació d'infants que viuen en zones de pobresa

finalitat de millorar les pràctiques de criança. En general, la promoció educativa està a càrrec d'una dona, que sol viure a la mateixa comunitat. El CONAFE la capacita i la dota d'alguns materials per a complir les seves funcions. A més de les sessions, el model educatiu proposa dur a terme altres accions com visites domiciliàries i estratègies de difusió i divulgació en la comunitat, tanmateix, poques vegades es duen a terme.

A causa de la pandèmia, les promotores i les famílies que atenen han hagut de modificar les seves pràctiques habituals. Atesa la importància de la tasca que realitza el CONAFE des de fa ja més de cinc lustres, reconcentrat en el compromís d'aquestes educadores socials, ens plantegem com a objectiu descriure els recursos, usos de les TIC i factors d'enfortiment de les pràctiques de les promotores educatives sorgides a propòsit de les mesures preses pel CONAFE per disminuir els riscos produïts per la pandèmia de la covid-19.

Educació social, pandèmia i ús de les TIC

Moltes educadores socials i molts educadors socials tàcitament o explícitament assumeixen que l'efectivitat del seu treball depèn en gran mesura del contacte personal. Fins i tot consideren que cap forma de comunicació basada en Internet és capaç de reemplaçar les trobades cara a cara entre les educadores i educadors socials i els membres de les comunitats (Csoba i Diebel, 2020). La pandèmia de covid-19 ha posat en dubte aquestes assumpcions i aquestes treballadores i treballadors de l'àmbit social, volent-ho o sense voler, s'han hagut d'adaptar al contacte mediat per algun representant artefactual de les TIC. En aquest apartat parlarem d'alguns factors que, segons la literatura publicada l'any 2020, han resultat rellevants per entendre i suportar aquest esdeveniment-món que, sobtadament i sense ànims d'exagerar, està canviant la nostra manera de veure el que és humà. En paraules de Serres (1991, p. 16), "bruscament, un objecte local, la natura, sobre el qual un subjecte, tan sols parcial, podia actuar, es converteix en un objecte global, el Planeta-Terra, sobre el qual un nou subjecte total, la humanitat, s'afanya". Serres parlava en termes ecològics, però el seu raonament encaixa perfectament en la contingència epidemiològica que ara afrontem.

Malgrat que l'alternativa proposada per pal·liar els estralls relacionals de la pandèmia ha estat recórrer i emprar les TIC, el seu ús encara no està del tot consolidat o no passa de ser una eina relativament marginal o subsidiària d'altres que tenen a veure amb la interacció basada en la presència física. Això és degut, en part, a certes mancances. Segons Martínez-Pérez i Lezcano-Barbero (2020), les educadores socials i els educadors socials no tenen dispositius o no han desenvolupat les competències digitals necessàries per utilitzar totalment les TIC. Aquests mateixos autors assenyalen que aquest hiat digital és fruit de les condicions socioeconòmiques que impe-



En general, la promoció educativa està a càrrec d'una dona, que sol viure a la mateixa comunitat

Les educadores socials i els educadors socials no tenen dispositius o no han desenvolupat les competències digitals necessàries per utilitzar totalment les TIC

deixen a les educadores socials i als educadors socials fer-se amb aparells o formar-se per a emprar-los de manera òptima. Curiosament, Martínez-Pérez i Lezcano-Barber (2020) van trobar que aquesta dificultat no només la pateixen les educadores socials i els educadors socials, també nenes, nens i adolescents han mostrat tenir problemes en l'ús de les TIC. Era fàcil suposar que els anomenats "nadius digitals" fluïrien amb el canvi d'un ambient físic a un de virtual, perquè estaven habituats a fer servir dispositius electrònics, programes, aplicacions, etc., però no ha estat així. Les i els joves pot ser que siguin experts en l'ús d'alguns d'aquests elements, però això no vol dir que aconseguixin transferir aquesta habilitat a l'ús de qualsevol altra eina digital sense cap mena d'ajuda.

A propòsit d'això, no es tracta només d'un assumpte pragmàtic, és a dir, tenir o no tenir artefactes o recursos; saber o no saber emprar-los. La pandèmia ha posat en evidència una sèrie de desigualtats que exigeixen ésser ateses. El canvi a l'educació a distància, sigui social o no, ha estat tractat com un assumpte tècnic sense atenció explícita a l'efecte de segregació de les famílies pobres sense accés a Internet, a les necessitats especials dels infants en edat preescolar i les persones amb discapacitats els cuidadors de les quals ara escassament reben ajuda externa (Aluffi Pentini i Lorenz, 2020). La crida a romandre a casa, amb tots els beneficis que implica en termes de contenció dels contagis, revela si n'estan, de dividides i desiguals, moltes societats, sobretot a Amèrica Llatina. Segons Aluffi Pentini i Lorenz (2020), aquesta mesura va ser fàcil d'acatar per als qui tenen una casa pròpia, còmoda i ben advertida, però no per als qui viuen en condicions precàries o que simplement no tenen casa. A més, continuen els autors, l'imperatiu de confinament va segregar els qui tenien recursos escassos i que ara són a l'atur d'aquells que poden continuar treballant des de casa. En el cas de les nenes i els nens, la mesura deixa clara la diferència entre els qui estan ben equipats amb aparells electrònics i poden continuar la seva educació des de casa i els qui potser ni tan sols tenen un televisor o llibres per llegir. La pandèmia evidencia d'una manera sobtada i cruza les divisions socials, econòmiques i polítiques que travessen societats que, si les polítiques imperants continuen, probablement es convertiran en una palanca de fragmentació o de ruptura (Aluffi Pentini i Lorenz, 2020). Val a dir que moltes educadores socials i molts educadors socials i, sobretot, les promotores educatives del CONAFE han bregat sempre amb aquestes diferències. La pandèmia només n'ha estat un factor de visibilització parcial.

Ara bé, no tot ha estat negatiu. Segons Csoba i Diebel (2020), el confinament va fer possible la redefinició de la feina de camp i va ampliar el rang d'entorns on les educadores socials i els educadors socials poden desplegar les seves pràctiques. L'ús d'eines digitals ha permès, per exemple, familiaritzar-se amb llocs, institucions i grups als quals no es podia accedir perquè les condicions físiques ho impedièn. Un altre element distingit per Csoba i Diebel té a veure amb la temporalitat. Aquests autors afirmen que per a aquests professionals l'ús de les TIC ha promogut una gestió del temps més

eficient; per exemple, no haver de viatjar a les localitats on es treballa habitualment ha alliberat una gran quantitat de temps que els educadors ara poden utilitzar de manera flexible. Csoba i Diebel també van trobar que la disminució de la feina presencial va augmentar al seu torn les oportunitats per a dur a terme tasques de gestió o de desenvolupament de continguts. En aquest sentit, sostenen que l'entorn "en línia" podria "revolucionar" els serveis socials, la seva administració i la pràctica de camp i que el confinament es pot veure com una oportunitat per a reemplaçar les formes analògiques de treball que es basen en tradicions i rutines fermament establertes per enfocaments digitals de l'educació social.

En la mateixa línia, Cameron (2020) considera que el confinament està demostrant ésser un catalitzador de canvis afins als principis de la pedagogia social, específicament, la promoció del valor de les relacions significatives que ofereixen suport emocional i pràctic. Segons aquesta autora, el personal de *Care Visions*, el proveïdor independent de serveis residencials més gran d'Escòcia per a nenes, nens i joves amb necessitats complexes, afirma que les i els joves estan menys angoixats que abans del confinament. A més, moltes i molts joves semblen més feliços que abans que s'implementessin les mesures i expressen que la vida diària és menys estressant. El mateix passa amb el personal d'aquests centres. Les educadores socials i els educadors socials afirmen que ara estan més enfocats a la cura empàtica *hic et nunc*, i creen espais i experiències *per i amb* les nenes i els nens en lloc de treballar en plans basats en resultats amb participació de múltiples agències (Cameron, 2020). Com que no hi ha professionals visitants, les i els joves es comuniquen amb les treballadores i els treballadors socials mitjançant missatges de text o per telèfon, fet que ha resultat ser una forma de comunicar-se més natural, relaxada, fiable i coherent. A més, tal com afirmen Csoba i Diebel, Cameron (2020) també ha trobat que el personal i els residents de *Care Visions* han après noves habilitats organitzatives.

També a Escòcia, durant la pandèmia de covid-19, les educadores i educadors socials que treballen en llars de cura han tornat a formes més tradicionals d'educar socialment l'infant petit (Gibb, 2020). Els components clau que han menat a una transformació significativa han estat el temps i el poder de la relació. El sentit d'empoderament s'ha evidenciat durant les discussions informals amb els cuidadors i durant el procés de supervisió (Gibb, 2020), aspecte que hem explorat en les entrevistes amb les promotores del CONAFE, de les quals parlarem més endavant. Per a Gibb (2020), el període de la covid-19 ha estat un catalitzador del canvi, tal com també afirma Cameron (2020), en el sentit que les pràctiques de l'educador social i la satisfacció dels beneficiaris del servei han sabut treure profit a una situació inusual on han hagut de funcionar amb pocs dels recursos que solien tenir i amb no pocs recursos nous, com els oferts per les TIC.



L'entorn "en línia" podria "revolucionar" els serveis socials, la seva administració i la pràctica de camp, i el confinament es pot veure com una oportunitat

Les i els joves fan servir l'experiència de la covid-19 per enfocar-se en les persones importants en la seva vida i concentrar-se en els aspectes positius de les relacions

Hamilton i Miller (2020) també reporten resultats positius del confinament. Segons aquests autors, en la seva condició d'educadores i educadors socials, la covid-19 ha permès que les i els joves es desenvolupin moralment. D'ençà que ha començat la pandèmia, han estat testimonis del desenvolupament d'una presa de consciència i d'una capacitat d'adoptar una postura ideològica. Les i els joves fan servir l'experiència de la covid-19 per enfocar-se en les persones importants en la seva vida i concentrar-se en els aspectes positius de les relacions (Hamilton i Miller, 2020). A més, van observar que les relacions amb les i els joves de sobte van esdevenir encara més pures i autèntiques. Els autors argumenten que aquests resultats es deuen al fet que les mesures preses perquè la covid-19 no produeixi efectes letals han afectat la vida de tothom de manera integral. En aquesta situació, les treballadores i treballadors socials han realitzat un viatge *amb* les i els joves que els ha permès aprendre i desenvolupar-se junts (Hamilton i Miller, 2020). Aquesta resignificació de la interacció ha produït resultats molt positius, per exemple, les i els joves han comprès la importància de prendre decisions que impliquin protegir-se a si mateixos i als altres. Dit d'una altra manera, les i els joves van assumir un sentit total de responsabilitat individual i social (Hamilton i Miller, 2020).

Com ja hem assenyalat, la pandèmia ha estat l'oportunitat per potenciar l'organització entre els educadors i educadores i pedagogs i pedagogues socials. Segons Fargion, Sanfelici i Sicora (2020), durant la pandèmia s'han creat grups de treballadores i treballadors socials, tant investigadores i investigadors com professionals, per compartir i millorar coneixements i competències en diferents àrees de la feina social. Aquest procés ha permès a tots els agents involucrats veure com el seu treball s'insereix en un sistema més extens, on la construcció de teoria i de pràctiques es canalitzen cap a la comprensió i maneig dels assumptes vitals en temps d'emergència. La pandèmia ha estat la superfície d'emergència d'una comunitat d'aprenentatge que s'orienta cap a la consecució de resultats pràctics que donin resposta als problemes i les injustícies socials que aquesta crisi ha fet més evidents (Fargion et al., 2020). Tot això en part ha estat possible per l'ús de les TIC, és a dir, aquesta nova cooperació ha estat encoratjada per l'aïllament forçós i, sobretot, per l'ús d'Internet (Fargion et al., 2020). Aquests autors assenyalen que a Itàlia s'ha vist un sentiment d'orgull circulant en la comunitat de les treballadores i treballadors socials per haver-se adaptat ràpidament i haver trobat formes de connectar i promoure les relacions entre educació, recerca i comunitat. El fet que hi hagués reaccions immediates per part de les organitzacions de treballadores i treballadors socials també pot considerar-se un senyal de com la comunitat professional estava d'alguna manera activa i viva fins i tot abans de l'emergència (Fargion et al., 2020).

Fins aquí hem vist com les educadores, els educadors i les treballadores i treballadors socials han ofert conclusions provisionals sobre els efectes de la pandèmia; unes de positives i unes altres de negatives, però totes supeditades a "allò que va succeir" i, en conseqüència, subjectes a canvi. Per a nosaltres,

només és segur que, en el context actual, és imprescindible prevenir i promoure la salut i l'educació de les famílies i comunitats. Tal com suggereixen Melo Maciel et al. (2020), cal avançar accions per promoure la comprensió de la situació epidemiològica, les formes de transmissió del virus i els signes i símptomes de la covid-19. Cal informar la comunitat sobre les mesures de protecció personal i de la llar, així com ajudar a desenvolupar l'habilitat de distingir les notícies falses (Melo Maciel et al., 2020). Segons aquestes autores, les educadores socials i els educadors socials tenen l'àrdua tasca de contribuir a les reflexions sobre iniciatives populars, socials i de salut per afrontar les situacions que han sorgit arran de la pandèmia, així com recollir, conèixer, sistematitzar i traduir les angoixes i dubtes de la població en aquest escenari. Amb l'ús de tecnologies, és possible liderar l'acció en aquest període servint-nos de les TIC (*verbi gratia*, grups de WhatsApp). En aquest sentit, la pandèmia ha revelat la necessitat de dissenyar i implementar estratègies socioeducatives que tinguin en compte les creences personals i cosmovisions locals (Melo Maciel et al., 2020), factors que també han estat tractats en les entrevistes fetes en la nostra recerca.

Melo Maciel et al. (2020) consideren que és fonamental desenvolupar competències comunitàries i promoure el diàleg amb la població sobre les seves demandes i necessitats. De la mateixa manera, cal fomentar la participació social i el compromís comunitari i incloure en les estratègies de comunicació activitats educatives que informin sobre l'ús d'eines digitals disponibles que ajudin a afrontar el coronavirus, i donar a conèixer les pautes que han de seguir tant les persones que han de romandre aïllades com els seus cuidadors (Melo Maciel et al., 2020).

La majoria dels elements trobats en aquesta breu revisió bibliogràfica serveixen de suport a la feina que aquí presentem. Les promotores educatives del CONAFE que van accedir a conversar amb nosaltres sobre les seves pràctiques durant el confinament no només ens van donar informació rellevant, sinó que van dibuixar un panorama clar del sentit d'aquesta emergència en el marc de l'educació social que es porta a terme en un context concret des de fa més de vint anys.

Metodologia

El nostre fou un treball qualitatiu. Vam fer entrevistes en profunditat a cinc promotores educatives de l'Estat de Puebla, Mèxic. La Direcció d'Educació Inicial del CONAFE a Puebla ens va ajudar a contactar amb les promotores atès que es troben en regions de difícil accés, a la qual cosa se sumen les mesures de confinament. En aquest sentit, vam realitzar un mostreig intencional basant-nos en els criteris següents:



Les educadores socials i els educadors socials tenen l'àrdua tasca de recollir, conèixer, sistematitzar i traduir les angoixes i dubtes de la població en aquest escenari

- La promotora havia de tenir una experiència mínima de dos anys, per garantir que tingués un coneixement ampli del programa abans de la pandèmia.
- La promotora havia de pertànyer a comunitats rurals i indígenes ubicades a diferents zones de l'estat.
- La promotora havia de comptar amb connexió a Internet o telèfon fix per poder realitzar l'entrevista.

A la taula 1 descrivim la mostra.

Taula 1. Descripció de la mostra

Participant	Edat	Anys de servei
Promotora 1	40	12
Promotora 2	49	10
Promotora 3	22	2
Promotora 4	28	8
Promotora 5	40	13

Font: Elaboració pròpia.

Conduïm l'entrevista seguint la recomanació de Guber (2015) que consisteix a obtenir el que aquesta autora anomena conceptes experiencials

Per bé que allò més habitual a les entrevistes en profunditat és la trobada cara a cara entre la persona entrevistadora i la persona entrevistada, en el nostre cas, a causa de les mesures de confinament, això no fou possible. Així, les entrevistes es van dur a terme via telefònica entre el 18 de febrer i el 3 de març de 2021. Algunes entrevistes les vam realitzar mitjançant trucada o video-trucada de WhatsApp i d'altres mitjançant trucada a telèfon fix. No obstant això, la mediació de l'artefacte no fou obstacle perquè poguéssim establir un diàleg empàtic i reflexiu amb cada promotora. Conduïm l'entrevista seguint la recomanació de Guber (2015) que consisteix a obtenir el que aquesta autora anomena conceptes experiencials, és a dir, conceptes que es refereixen a la manera com les entrevistades conceben, viuen i donen sentit a un terme o situació. En aquest sentit, més que un protocol estructurat, definim una sèrie de temes que tractem durant la conversa, als quals es van sumar els que van sorgir durant la trobada. Alguns dels temes foren els següents: canvis en les sessions de treball amb la família arran de la pandèmia; instruccions i formació rebuda durant el confinament; iniciatives preses per la promotora més enllà de les indicacions oficials; necessitats de les promotores per fer la seva feina durant la crisi; resposta conductual i emocional de les mares ateses durant la pandèmia i efectes d'enfortiment o afebliment de les capacitats per la pandèmia.

Tractament o anàlisi de la informació

Amb el consentiment de les promotores, vam gravar les entrevistes i després les vam transcriure. Amb l'ajuda del programari ATLAS.ti 8.4.5 (build 1136), vam realitzar una codificació oberta (Strauss i Corbin, 1998). La codificació oberta consisteix a descompondre, examinar, comparar, conceptualitzar i categoritzar les dades. Conceptualitzar les dades implica aïllar una observació, una oració, un paràgraf i donar a cada incident discret, idea o esdeveniment, un nom, és a dir, una cosa que passi per o representi un fenomen. Un cop vam tenir una sèrie de conceptes, els vam agrupar segons la seva afinitat de sentit, fet que Strauss i Corbin (1998) anomenen *categorització*. Al fenomen representat per una categoria també li assignem un nom, però més abstracte que el dels conceptes. En el marc de l'ATLAS.ti, a aquestes categories se les anomena *codis*. Producte de la codificació oberta vam establir una sèrie de relacions entre els codis (seixanta en total). Aquestes relacions configuren processos complexos que condensen en una sèrie de xarxes semàntiques. A continuació, presentem els resultats d'aquest procés.



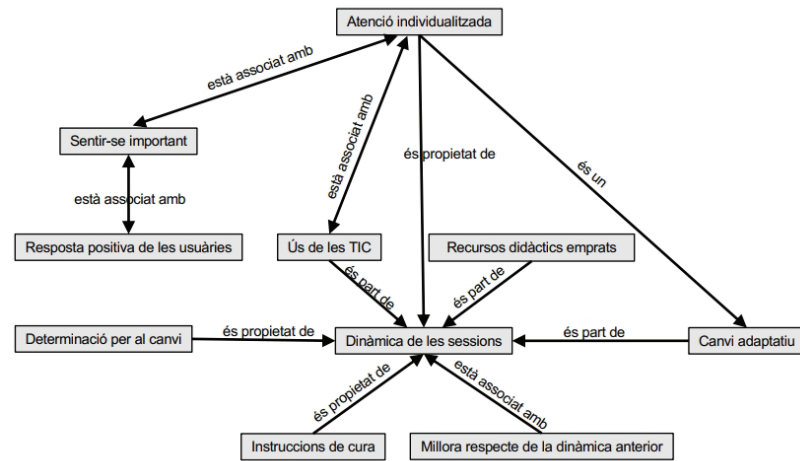
Resultats

Com vam anunciar a l'apartat anterior, aquí oferirem la nostra interpretació d'algunes de les xarxes semàntiques que vam aconseguir construir basant-nos en la informació recollida.

Dinàmica de les sessions

Les promotores educatives del CONAFE, en comunitats rurals i indígenes amb un alt grau de marginació i retard social, porten a terme dues sessions setmanals (de dues hores cadascuna) on organitzen diferents activitats socio-educatives amb algunes mares i les seves filles i fills. L'objectiu d'aquestes sessions és millorar les pràctiques de cria per a afavorir el desenvolupament integral de nenes i nens menors de quatre anys. A causa de la pandèmia, aquestes pràctiques van canviar. Les sessions de dues hores es van convertir en micro-sessions. La instrucció del CONAFE fou realitzar trobades la durada de les quals no excedís els cinquanta minuts. Afortunadament, aquesta dràstica reducció de la durada no va tenir efectes negatius ni en les usuàries ni en les promotores. Pel que fa a aquest punt, hi tornarem més endavant. La figura 1 mostra la xarxa semàntica que anomenem "dinàmica de les sessions".

Figura 1. Dinàmica de les sessions



Font: Elaboració pròpia.

La nova dinàmica de les sessions es considera millor que l'anterior. Aquesta millora té a veure amb aspectes operatius, sociopedagògics i psicològics. En el primer cas, la nova dinàmica implica l'ús de les TIC per a funcionar òptimament, tant en la interacció entre la promotora i les mares com en la interacció entre la promotora i el CONAFE. És a dir, la promotora es comunica amb les usuàries a través de WhatsApp i el CONAFE es comunica amb la promotora mitjançant seminaris de formació en línia. A través d'aquests seminaris s'ofereix a la promotora recursos didàctics que van des de continguts temàtics, com el maneig de les emocions, fins a recursos materials, com manuals per planificar les sessions que contenen activitats que les mares han de dur a terme amb les seves filles i fills.

En general, durant les micro-sessions i en la manera de concebre el treball d'educació inicial en el marc de la pandèmia, la promotora mostra una extraordinària determinació per al canvi i una perspectiva positiva. En aquest sentit, les promotores 3 i 4 afirmen:

Al principi [em vaig sentir] desmotivada, perquè veure-les a elles com que no estaven al cent, doncs t'afecta. Però els vaig dir "cal posar-hi més ganes", "cal continuar endavant". (3:21)

[La crisi pel coronavirus] m'ha enfortit, perquè, tot i la pandèmia, he continuat treballant. Cal ser més forts, buscar més informació per dur-la a les famílies i, sobretot, com li dic, cal ser més forts que la pandèmia. (4:4)

Aquesta determinació és un exemple de canvi adaptatiu, és a dir, la nova situació exigeix una transformació que s'ajusti al que ara es coneix com la nova normalitat. Una part d'aquesta nova normalitat implica incorporar a les

micro-sessions les instruccions de cura. La promotora no només es dedica a l'optimització de les pràctiques de criança, sinó que constantment multiplica informativament la necessitat de seguir les mesures de protecció per reduir al mínim la possibilitat de contagi.

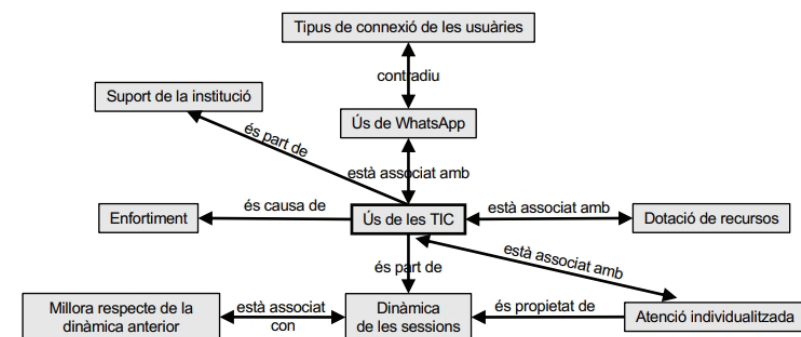


Ara bé, el prefix "micro" no només es refereix al temps, sinó també i sobretot a la reducció de la quantitat de participants. Habitualment, les promotores entrevistades atenien a cada sessió una mitjana de tretze mares amb les seves filles i fills. Segons les mesures de protecció, continuar treballant tantes persones alhora era inviable pel risc que representava. Així que, a més del temps, també es va reduir la quantitat de participants per grup. Aclarim que s'atenia la mateixa quantitat de famílies, però cada vegada en petits grups de no més de quatre integrants. La significació d'aquest canvi, tal com es pot veure a la xarxa, ha estat d'ampli espectre. La raó és que aquesta reducció ha estat percebuda i experimentada per les usuàries com una mena d'atenció individualitzada. La conjunció entre l'ús de WhatsApp i aquesta reducció ha fet que les mares sentin que són importants per al programa. Sempre ho han estat (de fet, per això existeix), tanmateix, aparentment la quantitat d'assistents a les sessions pre-pandèmia diluïa aquesta importància o, en tot cas, en dificultava la percepció. Això s'ha traduït en una resposta positiva de les mares a l'esforç de la promotora, un augment de la participació i una consideració positiva del valor general del programa.

Ús de les TIC i WhatsApp

Durant la pandèmia, l'ús de les TIC i, específicament, l'ús de WhatsApp ha estat clau per a les promotores i per a les mares. A la figura 2 es mostra la xarxa semàntica que descriu el primer d'aquests usos.

Figura 2. Ús de les TIC



Font: Elaboració pròpia.

L'ús de les TIC es refereix, en part, als recursos d'entrada, és a dir, al mitjà a través del qual les promotores obtenen informació elaborada i tramesa pel CONAFE. La institució dona suport a les promotores a través de cursos i tallers en línia. Un tret característic de la recepció d'aquests cursos és la seva especificitat:

Jo crec que m'ha enfortit, perquè els tallers que hem rebut m'han ajudat molt a mi en allò personal. M'han ajudat molt per poder treballar amb les mares, perquè potser anàvem a tallers i de cop i volta sí ens parlaven de temes, però als tallers que ens donen ara són amb especialistes, i els dubtes que teníem sobre com fer amb alguns nens ells els estan aclarint i és gent especialitzada. (5:4)

Sí, sobretot perquè ara ho diuen especialistes. Ens diuen com treballar amb els nens, què podem fer, què hem de fer. Al programa de televisió hi ha contes, hi ha activitats que podem fer amb les mares i amb els nens, llavors ens sentim amb més confiança en la qüestió del que els diré a les mares. És una cosa que un especialista ho està dient, no ho estic inventant. (5:45)

La promotora estableix una relació positiva entre “especialista” i “eficiència”

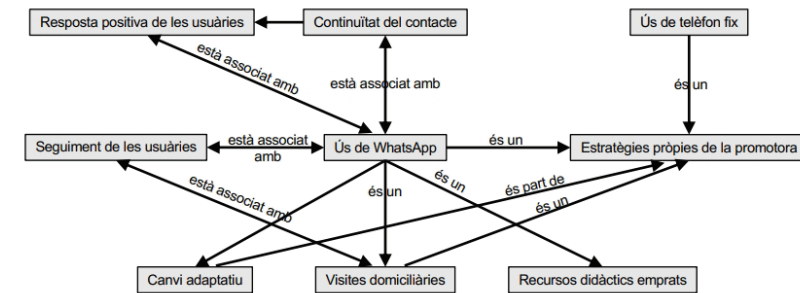
Tal com es pot llegir en els fragments anteriors, la promotora estableix una relació positiva entre “especialista” i “eficiència”. En certa manera, els cursos en línia han canviat el rumb de la formació de les promotores, en el sentit que s'ha passat de la generalitat sense focus a l'especificitat especialitzada. Cal fer notar que la promotora afirma que, quan la informació la dona un expert, es redueix al mínim la possible arbitrarietat de la pràctica socioeducativa i, al seu torn, la promotora experimenta una mena de certesa sobre ella mateixa. La intervenció telemàtica de l'expert injecta claredat i seguretat a la pràctica de la promotora, cosa que reconeix com un enfortiment tant professional com personal. Com hem dit abans, aquest empoderament es desplega en l'atenció individualitzada.

L'ús de les TIC també té a veure amb l'ús d'Internet per cercar informació que pugui nodrir la relació amb les mares. Es tracta d'una iniciativa de la promotora que al seu torn és una expressió de la seva fortalesa com a educadora social en un context de crisi:

La informació la busco a Internet. Ara sí que entro a pàgines d'Internet i m'aboquen informació per poder treballar amb les mares. (5:27)

A la figura 3, mostrem la xarxa el node central de la qual és l'ús de WhatsApp. Tot i que aquesta aplicació forma part de l'ampli ventall d'alternatives comunicatives digitals, és tal vegada una de les més emprades. El cas de les promotores no n'ha estat una excepció.

Figura 3. Ús de WhatsApp



Font: Elaboració pròpia.

WhatsApp ha estat una eina útil per donar continuïtat a la realització de les sessions, és a dir, perquè l'educació inicial no s'aturés a causa de la pandèmia. Mitjançant aquesta aplicació, la promotora i les mares van continuar en contacte. A més de fer de dispositiu de continuïtat relacional, WhatsApp fou assumit per la promotora com una estratègia socioeducativa en si mateixa. En el següent fragment aquesta funció es veu amb claredat:

Quin efecte ha produït el grup de WhatsApp?

Més comunicació, més activitat, tot i que se'ls complica perquè estan fent moltes coses i malgrat que algunes no tenen Internet o es queden sense dades, però després van i tornen a carregar dades i ja reben els missatges i em contesten per la data que els demano les evidències. N'hi ha que triguen més, n'hi ha que envien més d'una evidència i algunes poques no envien res. (1:24)

La majoria és per WhatsApp. Per missatges els envio informació i vídeos perquè elles s'adonin del que tractem a les micro-sessions i d'aquesta manera se n'assabenten i m'envien els seus comentaris. (2:23)

WhatsApp s'ha convertit en un motor de la pràctica socioeducativa i també en una eina que facilita el seguiment de tot el procés. Sense haver de posar-se en risc en una trobada física cara a cara, la promotora continua donant suport a les mares i proporcionant elements per millorar les pràctiques de criança, mentre que les usuàries poden “mostrar” gairebé immediatament el que han fet prenent fotografies o fent vídeos del que fan amb les seves filles i fills. Aquí cal dir que la traducció de l'activitat a un format manejable (la fotografia digital) facilita i agilitza l'enviament i la recepció de les evidències. La promotora ha de “veure” i constatar que les mares van dur a terme l'activitat suggerida i també ha de trametre l'evidència al CONAFE perquè la institució “vegi” que la promotora va fer la seva feina; tot això sense moure's de casa. El dispositiu electrònic es converteix, aleshores, en un mediador òptim, veloç, eficient perquè l'evidència al seu torn es transforma en una entitat que circula a través d'aquest dispositiu. Quan l'evidència es tradueix



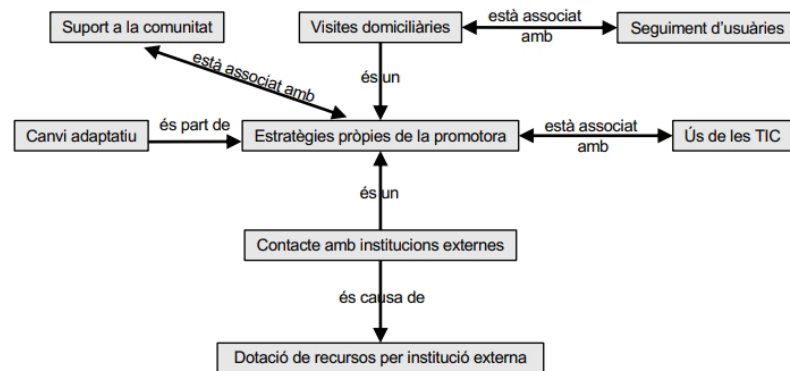
WhatsApp s'ha convertit en un motor de la pràctica socioeducativa i també en una eina que facilita el seguiment de tot el procés

a un codi digital (*id est*, foto, vídeo), va d'un lloc a un altre amb facilitat i celeritat i les persones involucrades experimenten una millora significativa de la dinàmica socioeducativa. Les activitats arriben on es va planificar que arribessin i tornen ja realitzades al lloc d'on van partir. A aquesta reversibilitat, s'hi suma la resposta positiva de les usuàries i, com hem dit, l'experiència d'haver estat ateses de manera individualitzada. Aparentment, totes hi guanyen.

Estratègies socioeducatives de la promotora

Les promotores no s'han deixat acovardir per la força desmobilitzadora de la pandèmia. Ans al contrari, afirmen que la crisi les ha empoderat. Una expressió d'aquest empoderament la veiem en les estratègies dissenyades i implementades, la xarxa de les quals es representa a la figura 4, que mostra que aquestes educadores socials hi han reeixit.

Figura 4. Estratègies de la promotora



Font: Elaboració pròpia.

Les promotores han canviat per adaptar-se a la nova normalitat i, com hem dit, les TIC han estat un element clau. A més, les promotores no han estat passives. Han reforçat el seguiment de les mares amb visites domiciliàries i han gestionat la dotació de recursos com mascaretes i gel desinfectant a través del contacte amb institucions governamentals locals. També han aconseguit el suport de la resta de la comunitat; per exemple, han aconseguit en préstec espais a l'aire lliure per a realitzar les micro-sessions o han rebut suport dels membres de la comunitat per tenir recursos que facilitin la higiene durant les trobades físiques:

També he aplicat dues estratègies. La primera és la de la micro-sessió en espai obert i l'altra estratègia, la de visita a llars, i aleshores vaig casa per casa veient les famílies. Les famílies que no m'arribin a assistir o, com li deia, que són mares embarassades, a elles sobretot són les que visito. (4:9)

L'altre és que busco informació o el suport de la regidora de salut d'aquesta Junta Auxiliar. Ella m'ha donat suport, per exemple, amb mascaretes o gel antibacterià. (4:19)

He demanat suport al meu comitè i el mateix comitè em dona suport per portar aigua d'una casa perquè els nens es rentin les mans abans de saludar-nos o de fer una altra activitat. (4:28)



Atès que el CONAFE opera en comunitats rurals o marginades, el senyal d'Internet pot ser que no arribi o, si arriba, pot ser que les mares no tinguin els recursos econòmics ni tecnològics per pagar o servir-se d'una connexió. Allà és on les visites domiciliàries es converteixen en substituïts orgànics de la manca de senyal. I no només això, les visites domiciliàries també són una mostra palmària de la determinació de les promotores i del compromís amb les mares i amb el programa. El seu lema sembla ser continuar malgrat tot. Heus ací el testimoni de la promotora 2:

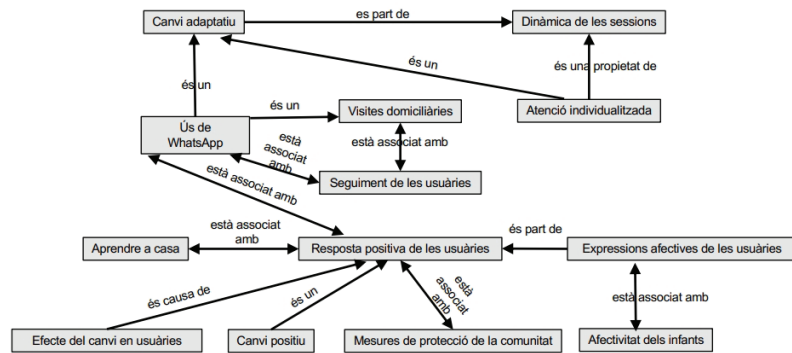
Totes les mares hi assisteixen i les sessions, per exemple, de 15 famílies arriben unes 11 famílies a les micro-sessions i les 4 o 5 que no venen són les que jo he de visitar o els trucó per telèfon. Sobretot, a les mares que no tenen senyal són les que he de visitar perquè a vegades el senyal no arriba a casa seva. (2:16)

De vegades la visita no es completa al domicili, sinó que la promotora deixa el material (fulls impresos) fora de la casa perquè després la mare el reculli i dugui a terme les activitats suggerides per l'educadora. Aquest tipus d'estratègies demostren la determinació i el valor de les promotores i com aquestes actituds són garants de l'abast i la importància del programa. A més, també són mostres de com en una crisi tan complexa com la generada per aquest virus omnímode i, per ara, ineluctable podem trobar meandres de positivitat o, si es prefereix, d'esperança.

Resposta positiva de les usuàries

El procés socioeducatiu es completa amb la resposta de les destinatàries. En el cas que estudiem, hi ha una espècie de simetria relacional entre les accions resolutives, compromeses i constants de les promotores i les reaccions empàtiques de les mares. A la figura 5 condensem aquest procés.

Figura 5. Resposta positiva de les usuàries



Font: Elaboració pròpia.

Les mares també viuen la pandèmia com quelcom que ha afectat positivament la seva participació en el programa

La pandèmia i gairebé tots els seus efectes solem situar-los en l'esfera del que és indesitjable o negatiu en general. La contingència sanitària ha forçat una sèrie de canvis que ningú o gairebé ningú no havia previst, i les societats, almenys en el punt en què ens trobem, estan mirant com recompondre's o reinventar-se. El cas del CONAFE, des de la perspectiva i experiència de les entrevistades, sembla no ajustar-se a la idea que tot està malament i que el futur és a punt de clausurar-se. Ja vam veure que les promotores tenen una disposició incondicional positiva i proactiva per suportar i eventualment superar la crisi. Les mares, tot i que no d'una manera expansiva, també viuen la pandèmia com quelcom que ha afectat positivament la seva participació en el programa i que, en certa mesura, ha esperonat el seu interès vers les activitats proposades per les promotores. En aquest sentit, les mares han augmentat les seves mostres d'afecte cap a l'educadora social i cap als seus fills i, basant-se en la seva afectivitat, han mostrat entusiasme per donar continuïtat a les sessions i per dur a terme les activitats suggerides. A continuació, algunes mostres de l'augment del seu interès durant aquest temps:

Sento que les mares estan interessades a treballar amb els seus nens, a obrir espais i estem treballant en això, en com crear ambients d'aprenentatges. (1:48)

En el meu cas jo sento que és més perquè les mares tenen més interès. Totes les mares hi assisteixen i les sessions, per exemple, de 15 famílies arriben unes 11 famílies a les micro-sessions i les 4 o 5 que no venen són les que jo he de visitar o els truco per telèfon. (2:22)

Ara és com més personal, és a dir, les sessions en si. És més personal i sento que les mares s'obren més cap a mi. Ara mateix estem treballant el que és autoestima. És com si em tinguessin més confiança. Algunes coses els fan una mica de vergonya parlar-les davant les altres mares. Dic, a ningú li agrada dir que el seu fill es fa pipí. (5:21)

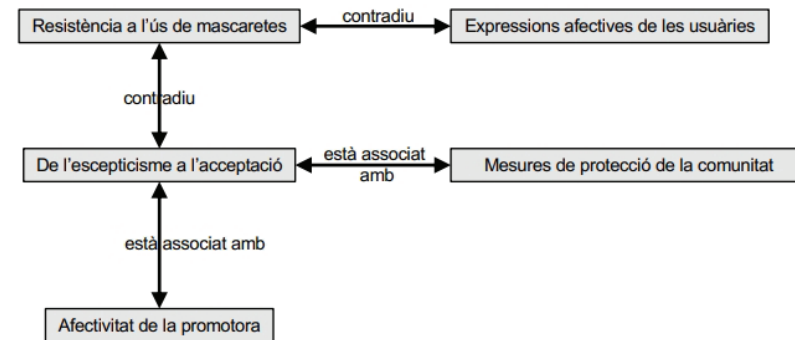
En aquesta última citació veiem com hi ha una estreta relació entre atenció individualitzada i confiança. L'ús de WhatsApp i les visites domiciliàries, així com el monitoratge constant, augmenten la proximitat i la certesa entre les mares i les promotores. Tot i que el més evident és que la quantitat de persones que participaven en les sessions ordinàries, precovid-19, era un factor d'inhibició i de reducció significativa de la confiança. La frase "a ningú li agrada dir que el seu fill es fa pipí" és un exemple de com certs temes retreen les participants quan es planteja la possibilitat de tractar-los en un grup gran. En canvi, en les micro-sessions o en les visites domiciliàries o en els missatges a través de WhatsApp aquest factor es dilueix i, en conseqüència, la relació se sincera, s'allibera. Potser aquest sigui un element a tenir en compte per part de la institució, és a dir, que la mateixa quantitat de persones atengui en grups petits o en trobades de dues persones (promotora i mare) pot augmentar per molt la satisfacció amb el programa, la qual cosa es traduiria en un benefici concret per a les nenes i els nens.



De l'escepticisme a l'acceptació

Hi ha un element que en aparença no és completament socioeducatiu, però que les entrevistades van considerar important. Ens referim a la reacció de les mares quan va començar la pandèmia. A la figura 6 en condensem el procés.

Figura 6. De l'escepticisme a l'acceptació



Font: Elaboració pròpia.

Dit breument, al principi de la pandèmia la reacció de les mares va ser de franc escepticisme. No creien que tot allò fos cert i basaven la seva incredulitat en una teoria de la conspiració relativament simple: el govern vol fer-nos mal. No deien les raons del pretès caràcter pervers del govern, però desconfiaven igualment de la veracitat de les notícies sobre la covid-19. Per això, es resistien a fer servir la mascareta. No obstant això, a mesura que passava el temps i la distància de l'experiència vicària donava pas a la proximitat de les

experiències comunitàries i personals, la descreença inicial es va transformar en assumpció responsable i col·lectiva de mesures de protecció contra el terrible i molt real virus. A continuació, alguns testimonis:

Quan va començar, la gent deia “no existeix”, “no hi ha res” i quan van començar a veure que hi havia persones malaltes al carrer veies que tothom portava mascareta; no tots, però sí la majoria. (1:30)

A l'inici, el primer cop que jo els vaig donar informació sobre la pandèmia com que no ho creien, no tenien en compte les indicacions. Pensaven que potser era una cosa del govern. En general, elles no ho creien, però a poc a poc amb les notícies, amb les persones amb què viuen fora, amb què interactuen, a poc a poc es van anar adonant que sí que era cert. I últimament les noto que sí ja estan prenent més les mesures preventives. (2:41)

Al principi la gent com que no hi creia, com que deia que no existia la malaltia, és a dir, que no començaven a cuidar-se. La gent seguia les mesures, sempre amb la seva mascareta, però no es cuidaven tant. Es van començar a cuidar quan vam començar a sentir que hi havia contagis propers, localitats properes, llavors ens vam començar a cuidar. (5:26)

Conclusions

Aquesta actitud resolutiva no es va configurar durant la pandèmia, sinó que és un tret sociocultural propi de les persones que han hagut de desplegar la seva existència en condicions adverses

Més que conclusions, volem fer una sèrie d'apunts finals. No es pot concloure res quan som encara enmig del procés que volem i necessitem comprendre. El que hem exposat aquí no és més que una versió sistematitzada i, sobretot, condensada dels relats de cinc educadores socials que van decidir continuar endavant, malgrat que la pandèmia indiqués el contrari. La seva voluntat de continuar s'expressa en les seves accions adaptatives apuntalades per l'ús de les TIC i el canvi d'una atenció grupal, aparentment indiferenciada, a una atenció personal carregada d'optimisme i afectes positius. A la seva manera, les promotores han seguit la línia marcada per Martínez-Pérez i Lezcano-Barbero (2020), que consideren que és necessari plantejar-se la relació entre les TIC i l'educació social com una eina més en la intervenció socioeducativa.

Segons Abuelezem (2020), els determinants socials i estructurals de la salut són fonamentals per a comprendre la salut pública i les seves conseqüències. En aquest temps, satisfactori per als pessimistes, les promotores del CONAFE han sabut dibuixar un horitzó d'esperança per a les mares i les seves filles i fills i per a si mateixes. Conjecturem que aquesta actitud resolutiva no es va configurar durant la pandèmia, sinó que és un tret sociocultural propi de les persones que han hagut de desplegar la seva existència en condicions adverses de tipus molt variats: la ruralitat, la pertinença a cultures originàries que no parlen l'idioma que parla la majoria, la pobresa, el retard

educatiu, el falocentrisme, etc. Aquestes i altres condicions anàlogues poden contribuir a derrotar voluntats, però també poden ser factors clau en la promoció de la resiliència. Volem cloure no amb les nostres paraules, sinó amb dues citacions de les entrevistes que resumeixen de bon grat el que significa i el que fan aquestes extraordinàries educadores socials. A la primera hi ha determinació indomtable per continuar amb la feina; a la segona, esperança i més esperança:

[La situació de la pandèmia] m'ha enfortit, i molt. Perquè diverses vegades et poses al lloc de les mares, i jo ho veig perquè diuen “a mi se'm compliça”, perquè algunes tenen nens més grans, i jo els dic “jo m'adapto als teus horaris, si no pots entre setmana, jo vinc diumenge i et faig la sessió d'una hora”, perquè ara ja és d'una hora, “i si no tens temps, t'ho escric en un full, t'ho explico, i ja ho llegeixes en una estona de temps lliure que tinguis”, i em diu “val”. Crec que això és el que m'ajuda, bé, sento una fortalesa quan faig aquestes activitats. (3:4)

Espero que tot el que vingui sigui bo i que puguem continuar treballant sempre pels nens més petits. (1:51)



Carlos Enrique Silva Ríos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
carlos.silvar@correo.buap.mx

Karla Villaseñor Palma
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
karla.villasenor@correo.buap.mx

Paloma Valdivia Vizarreta
Universitat Autònoma de Barcelona
Paloma.Valdivia@uab.cat

Claudia Guzmán Zárate
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
claudia.guzman@correo.buap.mx

Bibliografia

- Aluffi Pentini, A. i Lorenz, W. (2020). The Corona crisis and the erosion of ‘the social’—giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*, 23(4), 1–11. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215>
- Cameron, C. (2020). Young People in Care: How Lockdown Provides a Haven of Security and Belonging. *Scottish Journal of Residential Child Care: Special Feature: Reflections on COVID-19*, 19(3), 27–28. https://www.celcis.org/files/3215/9463/8241/Claire_Cameron_Young_people_in_care.pdf
- Csoba, J. i Diebel, A. (2020). World wide closed! Social worker field practice during the ‘lockdown’ period. *Social Work Education*, 39(8), 1094–1106. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829580>
- Fargion, S., Sanfelici, M. i Sicora, A. (2020). ‘A Community no matter what’: fostering social work professional connections in Italy in COVID-19 times. *Social Work Education*, 39(8), 993–1001. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829581>
- Gibb, J. (2020). Problem posing during the COVID19 pandemic : Rethinking the use of residential childcare. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 19(3), 1–7. https://www.celcis.org/files/8315/9888/7802/Joe_Gibb_Problem_posing_during_the_COVID19_pandemic_edits.pdf
- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- Hamilton, E. i Miller, N. (2020). COVID-19, the journey from crisis to opportunity : Experiences of young people in residential child care and their carers Corresponding author : *Scottish Journal of Residential Child Care*, 19(3), 1–15. https://www.celcis.org/files/9716/0554/2094/2020_Vol_19_No_3_Hamilton_E_Covid-19_The_Journey_from_Crisis_to_Opportunity.pdf
- Honorable Congrés de la Unió (2014, 4 de desembre). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación.
- Honorable Congrés de la Unió (2018, 19 de gener). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Honorable Congrés de la Unió (2020, 2 de març). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*. Diario Oficial de la Federación.
- Martínez-Pérez, A. i Lezcano-Barbero, F. (2020). Perception of the impact of COVID-19 on social education professionals working with minors. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(3), 223–243. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.012>
- Melo Maciel, F. B., Pereira Campos Dos Santos, H. L., Araújo da Silva Carneiro, R., Amorim de Souza, E., de Brito Lima Prado, N. M. i Fontes de Souza Teixeira, C. (2020). Community health workers: Reflections on the health work process in covid-19 pandemic times. *Ciencia e Saude Coletiva*, 25, 4185–4195. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28102020>
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Pre-Textos.

- Strauss, A. L. i Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.
- Villaseñor Palma, K. (2018). El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 15-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3451>



Resum

La pandèmia ha fet evident la necessitat d'un canvi de la societat vers les persones adultes i la gent gran. S'ha fet palès un replantejament del model formatiu de les persones adultes i també d'assistència a la gent gran. En aquest article s'analitzen els canvis socials produïts pel virus SAR-CoV-2, com han afectat l'educació de persones adultes i quins reptes s'albiren. Finalment, s'aborda l'abast que ha tingut tant el període de confinament en particular, com la pandèmia en general, en l'aprenentatge al llarg de la vida i en la intervenció socioeducativa amb gent gran. Tot això, a partir dels principis rectoros dels paradigmes de l'envelliment actiu i de l'enfocament de drets que reconeixen les persones adultes i la gent gran com a subjectes d'aquests drets i no com a beneficiaris que requereixen assistència. Aquests principis s'han de prendre com a guia de l'abast de les intervencions socioeducatives.

Paraules clau

Gent gran, envelliment actiu, covid-19, educació d'adults, intervenció socioeducativa.

Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la covid-19

La pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio de la sociedad hacia las personas adultas y mayores. Se ha sacado a la luz un replanteamiento del modelo formativo de las personas adultas y también de asistencia a las personas mayores. En este artículo se analizan los cambios sociales producidos por el virus SAR-CoV-2, cómo han afectado a la educación de personas adultas y qué retos se vislumbran. Finalmente, se aborda el alcance que ha tenido tanto el periodo de confinamiento en particular, como la pandemia en general, en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la intervención socioeducativa con personas mayores. Todo ello, a partir de los principios rectoros de los paradigmas del envejecimiento activo y del enfoque de derechos que reconocen a las personas adultas y mayores como sujetos de éstos y no como beneficiarios que requieren de asistencia. Estos principios han de tomarse como guía del alcance de las intervenciones socioeducativas.

Palabras clave

Personas mayores, envejecimiento activo, covid-19, educación de adultos, intervención socioeducativa.

Social education for adults and elderly people: challenges generated by COVID-19

The pandemic has underlined the need for a change in society's attitude to adults and elderly people. The crisis has led to a rethinking of the model of both adult education and the provision of care for the elderly. This article analyses the social changes brought about by the SAR-CoV-2 virus, how they have affected adult education and what challenges lie ahead. Finally, discussion focuses on the effects that lockdown in particular and the pandemic in general have had on lifelong learning and socio-educational intervention in elderly people. All this, based on the guiding principles of active aging and a rights-based approach, recognizing adults and elderly people as subjects of rights and not as beneficiaries requiring assistance. These principles should be taken as a guide in the design of socio-educational interventions.

Keywords

Elderly people, active aging, COVID-19, adult education, socio-educational intervention.

Com citar aquest article:

Limón Mendizabal, M^a R., De-Juanas Oliva, Á. i Rodríguez-Bravo, A. E. (2021). Educació social de persones adultes i gent gran: desafiaments davant la covid-19.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78, p. 125-144.



▲ Canvis socials com a conseqüència de la covid-19

La crisi pandèmica actual afecta particularment els grups poblacionals més vulnerables als quals cal oferir una atenció socioeducativa especial. És el cas de les persones amb discapacitat; gent gran, sobretot si viu sola; personal sanitari; llars en què hi ha força penúria socioeconòmica, conflictivitat, ha mort un ésser estimat o algun dels seus membres presenta psicopatologia prèvia, malaltia, etc. Com a conseqüència de la pandèmia i de les mesures adoptades per controlar-ne l'expansió s'ha incrementat l'ansietat, l'estrès, els símptomes depressius, l'addicció, les reaccions agressives, etc. (Martínez-Otero, 2021, p. 12).

Després de gairebé un any de l'inici de la pandèmia es poden albirar els seus efectes devastadors i com ha afectat el col·lectiu de la gent gran en general i, en particular, aquells usuaris de residències. Hem assistit a una fragant discriminació per edat i a la fallida sistemàtica dels drets de la gent gran, fet que ja s'entreveia abans d'aquesta pandèmia, però que no ha estat tractat en profunditat.

Ara bé, des del començament d'aquesta pandèmia la situació que ha viscut la gent gran ha demostrat, dramàticament, la desprotecció d'aquest col·lectiu. Les residències es van veure sobrecarregades de tasques suplementàries que habitualment recauen en els d'hospitals, i van haver d'operar amb personal, mitjans i fons insuficients: falta d'equips de protecció individual i de formació. Van rebre d'instàncies superiors, en molts casos, la negació del trasllat de gent gran als hospitals, avantposant l'aplicació del criteri d'edat cronològica sobre el d'edat biològica, per desestimar també ingressos en unitats específiques com l'UCI. També es va produir una situació d'aïllament sense la possibilitat que els familiars entressin a les residències per comprovar l'estat dels seus familiars.

A França, el percentatge de gent gran que va morir, procedent de residències, fou del 48%, a Noruega del 52%, i del 72% en Canadà. I al Regne Unit es parlava de centenars de persones grans que van morir en solitud als seus domicilis. En qualsevol cas, la realitat és que, d'un total de 27.127 morts a Espanya a dia 1 de juny de 2020, segons dades del Ministeri de Sanitat, 19.233 era gent gran que va morir en residències. Un percentatge del 70,9% del total notificat oficialment per aquest mateix Ministeri, que va elevar fins a 28.403 el nombre de morts el dia 10 de juliol. Aquesta xifra no inclou els decessos de les residències ni els qui que van tenir símptomes compatibles amb la covid-19 però no van comptar amb prova diagnòstica (Hernández i Meléndez, 2020, p. 27).

Hernández i Meléndez (op. cit) assenyalen que la pèrdua de la nostra gent gran en un gairebé absolut abandó ens obliga a reflexionar i replantejar-nos els principis i els valors que volem per a la nostra societat postmoderna. Diuen “que ningú no romanguí enrere” en aquesta crisi; enrere amb el seu silenci romanen els morts, depèn dels vius que no sigui així, la nostra dignitat està en joc (2020, p. 32).

Les xifres de decessos entre aquest grup d'edat varien segons les fonts, però són significatives les dades recollides en l'últim informe del 10 de desembre de 2020 de l'Institut de la Seguretat Social sobre el nombre de pensions que van causar “baixa” el 2020 respecte a altres anys anteriors i que marquen una xifra de més de 70.000 morts. Aquestes xifres tan impactants ens han de fer plantejar la necessitat de treballar en polítiques de protecció de les vides en totes les seves etapes: la promoció d'una cultura de la vida que doni noves esperances a les persones. Totes les persones han de gaudir de tots els drets socials al llarg de la seva vida. És condició ineludible, dins d'un estat de dret que promou el benestar social, protegir els més vulnerables per sobre d'interessos i exigències contraris als principis d'igualtat i solidaritat. La “cultura” es manifesta com a expressió viva del sistema de valors d'una societat particular.

Una “cultura de la vida” hauria de ser l'expressió viva d'una societat que valora la vida humana, que respecta la dignitat intrínseca a la persona humana i que protegeix els drets inalienables de tots els éssers humans des de la concepció fins a la mort natural. Hem assistit a aquest fenomen de “rebrot” de la vida en períodes anteriors, en les etapes viscudes després de les guerres i després d'altres desastres naturals. S'ha de treballar per garantir que les generacions actuals i futures tinguin un futur digne on es respectin els seus drets. És cert que a la nostra societat s'han eliminat, s'han trastocat o s'han pervertit una sèrie de valors. La gent gran és conscient –i generalment entén que ha de ser així– que els seus fills ja no són “el suport de la nostra vellesa”. Ans al contrari, sovint i en la realitat actual, són les persones grans les que ajuden i sostenen els seus fills mitjançant aportacions econòmiques o auxiliis assistencials amb els nets. Han passat de ser “avis orenetes” a ser “avis cangur”, atès que, també sovint, els seus fills i els seus cònjuges fan feines extradomèstiques que dificulten la possibilitat d'ocupar-se de la cura dels seus fills i els seus nets. De vegades, per necessitats reals, i d'altres, per necessitats creades i pel desig de portar un determinat tipus de vida.

L'alt nombre de gent gran que ha mort en residències és una realitat que requereix un estudi profund pel que fa a les causes i els efectes per tal de replantejar-nos les mesures a aplicar que impedeixin en el futur la repetició d'aquesta situació. Assenyalen Tarazona-Santabalbina i Martínez-Velilla et al. (2020, p. 191-192) que és hora d'unir esforços en la lluita contra la covid-19. Ens hem acostumat al fet que aquesta societat, fins ahir hedonista –encara no sabem com es comportarà en el futur–, no trobi un espai per a la gent gran. Davant l'*Ubi major menor cessat*, Cesari i Proietti (2020)



En la realitat actual les persones grans han passat de ser “avis orenetes” a ser “avis cangur”

Des del començament d'aquesta pandèmia la situació que ha viscut la gent gran ha demostrat, dramàticament, la desprotecció d'aquest col·lectiu

plantegen que les dràstiques decisions preses durant aquesta emergència sanitària no justifiquen la pèrdua d'atenció als valors de la persona. Assenyalen aquests geriatres que hi estan totalment d'acord i que ha arribat l'hora de combatre amb més fermesa que mai l'edatisme imperant en bona part de la societat i de la professió mèdica.

Cal que tots ens posicionem contra l'edatisme i que el combatem amb més tenacitat a través de l'educació i la formació en els diferents espais professionals i també des de les diferents professions. La intergeneracionalitat ha d'estar present a la nostra societat i potser haurem de conciliar l'experiència acumulada de la nostra gent gran amb l'energia de la gent més jove, sense discriminar els uns per ser més grans ni menysvalorar els altres per inèxperiments. En aquest sentit, el Papa Francesc en el seu viatge a Rio de Janeiro (22 de juliol de 2013) assenyalava que

deixem de banda la gent gran com si no tinguessin res a oferir-nos, però tenen la saviesa de la vida, de la història, de la pàtria, de la família... Un poble no té futur si no va endavant amb els seus dos extrems: amb els joves perquè tenen la força i amb la gent gran perquè té la saviesa de la vida.

Les idees negatives sobre l'envelliment fan que vegem les persones grans no com són, sinó com els estereotips diuen que són

També hem de pugnar per les idees negatives sobre l'envelliment ja que són generalitzacions negatives que es consideren veritat. I fan que vegem les persones grans no com són, sinó com els estereotips diuen que són. A més, també són molt perjudicials perquè fan que les mateixes persones grans se'ls creguin, se sentin menys valuoses i capaces, i essent així els estereotips també els influeixen en com se senten i com es comporten (Bermejo, 2020). La desvalorització de la gent gran, i en general de la vellesa, és una realitat en la societat actual que hem de treballar des de l'educació social per eradicar-la.

Establir un pla de prevenció primària mitjançant campanyes de sensibilització i formació, fomentant actituds positives vers la gent gran i plantejant l'envelliment com un procés natural de la vida. Integrar en tots els cicles de l'àmbit educatiu (educació infantil, educació primària, secundària i batxillerat) programes amb continguts dedicats al coneixement del procés d'envelliment i les diferents etapes de la vida, en el marc de l'envelliment actiu. Cal aprendre a envellir bé des de petits (Ortega i Limón, 2019).

Dur a terme activitats intergeneracionals des de diferents àmbits (escola, universitat, comunitat veïnal, etc.) amb l'objectiu de millorar el concepte sobre la vellesa, augmentar el compromís d'ajuda mútua i assistència dins del valor de la solidaritat, reconeixent la gent gran com a transmissora de valors i coneixements essencials per a noves generacions, i creant espais de trobada (Limón i Chalfoun, 2020, p. 164).

Hem de construir una societat que doni oportunitats de participació, en la qual ens relacionem i ens preocupem els uns dels altres (tenir cura dels altres ens va fer humans). Per a persones que viuen a casa seva, que hi hagi

organitzacions de gent gran, associacions de veïns que es preocupin del bon veïnatge, associacions en les quals hom pugui implicar-se segons els propis interessos (culturals, religiosos, esportius, educatius, etc.), entre d'altres, és molt important. Una societat civil articulada i participada generarà oportunitats perquè la gent gran pugui participar-hi, i així es preveu la soledat no desitjada (Bermejo, 2020).

No obstant això, convé analitzar també altres factors que puguin ajudar a una recuperació justa i equitativa en l'era post-covid-19. Així, el setembre de 2020 l'European Senior Union (ESU) va presentar una resolució en la qual es reclamava:

- La construcció de societats més justes i resilients per a totes les generacions.
- L'observança del respecte dels drets de la gent gran.
- L'enfortiment dels sistemes d'atenció sanitària i social per a la gent gran.
- La recuperació solidària i intergeneracional mitjançant projectes solidaris conjunts.

El setembre de l'any 2020 es crea un Grup d'Interès del Parlament Europeu sobre Solidaritat entre Generacions per a l'estudi i l'anàlisi de propostes per a la recuperació social després de la pandèmia. Es destaca el paper de la família, primer, i de la solidaritat veïnal com a resposta de suport a la gent gran a causa de la manca de recursos i de la mala gestió dels poders públics. Les famílies es van mobilitzar per brindar autoajuda davant la declaració de l'estat d'alarma sanitària. Davant d'aquest fet evident, es planteja des d'Europa la necessitat d'afrontar l'envelliment i altres temes d'interès social de manera intergeneracional, que garanteixi el respecte als principis europeus fonamentals de drets humans, igualtat i solidaritat.

El que ens uneix és veure l'envelliment demogràfic des d'una perspectiva més àmplia, per garantir que les aspiracions de la gent gran, els joves i la família siguin reconegudes en lloc d'oposades. (Maciej Kucharczyk, secretari general d'AGE Platform Europe)

A causa del confinament forçós, després de declarar l'estat d'alarma al nostre país, hi ha hagut una "acceleració" en l'establiment d'entorns digitals en la vida quotidiana: en l'àmbit laboral, mitjançant la implantació del teletreball; en l'àmbit de l'aprenentatge i de l'ensenyament, per mitjà de l'ús de xarxes socials i videoconferències; en l'àmbit sanitari, mitjançant la telemedicina; en les relacions interpersonals i familiars, plantejades des de dispositius mòbils; en la cultura, mitjançant la posada en comú de manifestacions literàries i musicals en entorns virtuals. S'intenta reproduir a través de les pantalles de dispositius electrònics allò que en un passat recent era físic i tangible. La pandèmia ens ha forçat a ser "més digitals" i, d'alguna manera, la tecnologia ha esdevingut més "humana" ja que està ajudant a desenvolupar l'afectivitat i la comunicació en aquest aïllament obligat.



Hem de construir una societat civil articulada i participada perquè la gent gran pugui participar-hi

En aquesta reflexió ens centrem a analitzar aquells aspectes que aquest nou entorn digital ha influït en la nostra gent gran i com aquest factor pot ampliar horitzons a nous aspectes clarament importants, ajudant que els més vulnerables: gent gran, discapacitats i malalts que requereixen cures de llarga durada se sentin inclosos, assistits i estimats en la nostra societat com a membres amb plens drets en totes les etapes de la vida.

Pren un gran protagonisme la necessitat de la inclusió digital com a dret fonamental, garantint l'accessibilitat dels serveis digitals i la formació per al bon ús de la tecnologia mitjançant l'alfabetització digital.

La recerca i la inversió s'hauran de destinar i centrar en la creació de nous dispositius que permetin i facilitin a la gent gran reclosa en residències comunicar-se amb els seus éssers estimats, creant espais virtuals de "comunicació" i suport. Nous dispositius i aplicacions informàtiques que siguin fàcils d'emprar per a gent gran i que permetin que el distanciament físic no impliqui un distanciament social.

Fa poc, arran del confinament, han sorgit projectes emprenedors en aquest terreny: la creació de dispositius mòbils adaptats a la gent gran que facilitin la seva vida diària, els acompanyin i els mantinguin en contacte permanent amb la família, els permetin gaudir de la cultura en espais digitals: concerts, teatre, etc., en definitiva, que els donin vida, motivació i alegria.

Alguns exemples d'aquestes iniciatives d'acabar amb la bretxa digital de la gent gran en temps de pandèmia són:

- Cursos finançats pels bancs per ajudar els clients més grans a adaptar-se a la banca en línia. Exemple del Lloyd Bank i els cursos oferts per l'empresa consultora We are Digital.
- L'auge de la comunicació intergeneracional: són els més joves els que han ajudat la gent gran a fer servir programes com Zoom o Skype.
- El foment de projectes innovadors que ofereixin dispositius mòbils adequats a la gent gran. A l'Estat espanyol tenim l'exemple de l'empresa Maximiliana, que es va originar en un entorn domèstic quan un jove enginyer d'informàtica va reprogramar un dispositiu per poder-se comunicar de forma senzilla, directa i "sense complicacions" amb la seva àvia Maximiliana, ampliant-ne l'ús per a funcions de vigilància tot permetent detectar situacions de risc i avisar automàticament un familiar; funcions de memòria o recordatori per a l'administració de medicaments; poder assistir mitjançant *streaming* a esdeveniments d'interès (assistir a un concert, escoltar oficis religiosos, etc.).
- Les compres en línia no només de roba sinó de queviures ha augmentat de forma impensable. Cada vegada són més les empreses físiques que desenvolupen aquest sistema de compra en línia. Fins i tot molts restaurants "tancats al públic físic" han desenvolupat el sistema de menjar per emportar a domicili, fet que ha facilitat la vida quotidiana en aquest confinament forçós, i no només a la gent gran.

La recerca i la inversió s'hauran de destinar i centrar en la creació de nous dispositius que facilitin a la gent gran reclosa en residències comunicar-se amb els seus éssers estimats

- L'ús de Facebook s'ha estès a les residències de gent gran mitjançant programes de dinamització cultural per a facilitar la socialització i la comunicació dels residents, implicant-hi els familiars, amb altres institucions similars a la convocatòria de concursos nadalencs, tallers de decoració, literaris, etc. Ha estat una experiència que ha ajudat moltíssim a l'hora de combatre la sensació d'aïllament i solitud.

L'alfabetització digital pren importància en aquest moment de pandèmia, ja que malauradament hi ha aspectes negatius que s'han de combatre com són els intents de frau o els discursos d'odi. La figura d'un conductor o tutor/assessor digital és imprescindible per guiar-los i ensenyar-los en aquests entorns, fet pel qual aquest aspecte ha de ser contemplat des dels serveis socials.

Educació de persones adultes: incerteses, certeses i reptes

Abans de la pandèmia, la humanitat s'enfrontava a canvis i transformacions sense precedents com a resultat de la creixent globalització i els decisius avenços científicotecnològics que afectaven la societat d'una forma diferent en l'àmbit econòmic, polític, cultural i també en l'educatiu dins el marc de la societat del coneixement (Caride, 2017; García-Castilla, De-Juanas, Vírveda-Sanz i Páez, 2019). La realitat informacional del món ens va portar a preguntar-nos què havíem d'ensenyar a les persones adultes per preparar-les per al futur més enllà de ser capaces de resoldre problemes acadèmics convencionals. També ens preguntàvem com ensenyar-los habilitats tècniques que els permetessin augmentar les seves probabilitats d'aconseguir una feina, millorar la seva qualificació professional i comprendre el que passava al seu voltant per mantenir-los enganxats als canvis que s'estaven produint (Carr, Balasubramanian i Onyango, 2018). La necessitat del canvi educatiu s'havia convertit en una inquietud que anava acompanyada de la necessitat d'aconseguir que les persones adultes aprenguin al llarg de tota la vida (De-Juanas i Molas, 2013). Sobretot, perquè tant el coneixement com l'accés al coneixement és inherent al creixement de la nostra societat i manté una relació estreta amb la qualitat de vida de les persones adultes pel fet de ser un determinant del seu estat de salut mental i impactar sobre el seu benestar psicològic i les seves relacions socials (Tam i Chui, 2016; Schoultz, Öhman i Quennerstedt, 2020). Alhora s'ha de considerar que el coneixement és un instrument d'accés a la plena ciutadania perquè permet donar resposta a demandes socials, generar aliances amb l'entorn i contribuir al desenvolupament social en el marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible ajudant a eradicar la pobresa, la fam i les desigualtats d'acord amb els drets humans (Mauch, Barnette, Paludan-Hansen, Larjanko i Sarrazin, 2019; UNESCO, 2020).



La figura d'un conductor o tutor/assessor digital és imprescindible per guiar-los i ensenyar-los en aquests entorns

Tenim la certesa de la influència que té l'aprenentatge al llarg de la vida per a l'assoliment inclusiu de totes les persones a la nostra societat

Actualment, immersos en les onades de contagis generades per la crisi de la covid-19, aquests canvis i necessitats no només no han desaparegut, sinó que han augmentat sense precedents. El nivell d'incertesa que ha portat el coronavirus ha canviat la manera com els adults s'aproximen al món afectant totes les esferes socials i fent palesa la vulnerabilitat de la condició humana davant d'una crisi sanitària, econòmica, política i social que les generacions actuals no havien viscut mai (Schwab i Malleret, 2020). En conseqüència, tot s'ha tornat molt més inestable i per desgràcia ningú no pot predir com serà el món ni tan sols en un breu espai de temps. No sabem del cert que faran les persones per guanyar-se la vida, tampoc no sabem si la crisi sanitària es resoldrà, no aconseguim dimensionar les conseqüències de la crisi econòmica ni si podem seguir amb tots els nostres hàbits i costums socials previs a l'arribada de la covid-19 (Morin, 2020). No obstant això, sí que tenim la certesa de la influència que té l'aprenentatge al llarg de la vida (en endavant, LLL¹) per a l'assoliment inclusiu de totes les persones a la nostra societat. L'LLL contempla tots aquells adults que pertanyen a grups marginats i vulnerables, persones amb necessitats específiques de suport, migrants i adults grans que viuen en contextos rurals. Principalment, perquè l'LLL ha estat reconegut com un dret fonamental de les persones (UNESCO, 2018) i és acceptat com un element integrador que ofereix noves oportunitats perquè els adults adquireixin les competències necessàries per viure en societat (Melendro, De-Juanas i Rodríguez-Bravo, 2018). També perquè, encara que és evident que el coneixement per naturalesa és inabordable i el col·lectiu de persones adultes és molt heterogeni, l'LLL té la capacitat de donar poder al teixit social, crear i consolidar ciutadans participatius i millorar la seva qualitat de vida des de l'educació acadèmica fins a la capacitació tècnica i el desenvolupament de noves competències que beneficien la societat i disminueixen la bretxa entre rics i pobres (De-Juanas i Rodríguez-Bravo, 2019; Roche, 2017).

En un altre ordre de coses, des de fa molt de temps l'educació de persones adultes ha tingut a veure amb l'alfabetització i, sobretot, s'adreçava a les persones que havien abandonat el sistema educatiu. En l'actualitat, té una finalitat inclusiva centrada en l'educació permanent i en la capacitació professional i social (Amador i Esteban, 2018), motiu pel qual l'LLL ha posat en relleu el paper protagonista dels adults i la importància de comptar amb el suport de diferents institucions, entitats i professionals vinculats amb l'acció educativa dirigida a aquest sector poblacional. Per això, davant la crisi del coronavirus, els professionals de l'educació d'adults s'han readaptat i es readapten a marxes forçades a tots els canvis socials i tecnològics esdevinguts per intervenir en diferents entorns d'aprenentatge. També, per garantir que cap persona resti exclosa davant les diferents oportunitats que ofereix una societat interconnectada, que comporta relacions més complexes, juntament amb alguns grans problemes socials com ara l'augment de la intolerància, la divisió social i la violència (UNESCO, 2019).

L'ensenyament a través de tecnologies: la bretxa digital i la manca de recursos

Entre aquest mar d'incertesa, durant la crisi de la covid s'ha arribat al tancament d'escoles, instituts, centres d'educació de persones adultes, universitats i altres centres de formació. El coronavirus ha deixat aquestes entitats en un estat alarmant i la resposta de la comunitat educativa ha estat excel·lent, atès que s'ha escarrassat a resoldre aquesta situació i a col·laborar per a oferir el millor servei a la ciutadania (De-Juanas, 2020). L'arribada de la pandèmia ha obligat a repensar els models d'ensenyament i aprenentatge de l'educació de persones adultes, i durant els llargs mesos de confinament s'han aprofitat les oportunitats que ofereix Internet i les tecnologies de la informació i la comunicació. Així, les diferents eines d'educació en línia han servit per apaivagar el confinament i donar servei a distància i, posteriorment, de manera híbrida (García-Aretio, 2021). Tot plegat ha servit per garantir el dret de les persones adultes a l'educació en qualsevol moment i lloc, donant pas a models d'ensenyament més flexibles en els quals s'han maximitzat els recursos dins d'un escenari de digitalització que preveu el distanciament social i el compliment de les mesures sanitàries. Tot i la distància, l'educació de persones adultes també ha servit perquè persones que cohabitaven en un mateix territori arribin a conèixer-se i a conviure més enllà de ser i comportar-se com compartiments estancs. Tal com van indicar Ascón, Sabaté i Julve (2021) al I Congrés Estatal d'Educació de Persones Adultes, s'estan duent a terme iniciatives en què, a partir d'un treball en xarxa col·laboratiu, es creen grups en els quals algú que domina una coneixement el comparteix per col·laborar amb el teixit social i productiu d'una comunitat. Aquestes accions posen de manifest la capacitat de les persones adultes i de la gent gran per transformar el món, crear consciència social i política. A més, es posen en valor les competències per a la vida gràcies a l'adquisició d'aquells aprenentatges allunyats d'un caràcter acadèmic i que es produeixen en diferents situacions, realitats, contextos socials i cultures (Hernández-Carrera, Machado i González-Monteagudo, 2018).

En un altre ordre, durant la crisi del coronavirus ha quedat palès que, tot i la capacitat d'adaptació de la comunitat educativa, la bretxa digital ha suposat un handicap en tots els nivells educatius en general i per a l'educació de persones adultes en particular (Dreesen et al., 2020). El dèficit en les competències digitals unit a la manca de suport tècnic, així com a l'escassetat d'equipament i connectivitat necessaris, ha provocat que molts dels protagonistes de l'educació de persones adultes s'hagin sentit perduts en aquests processos d'ensenyament d'emergència basats en la formació a distància.

D'una banda, durant el confinament, la majoria de docents van implantar una instrucció en línia que replicava el que feien abans de la pandèmia de manera presencial. Aquesta instrucció tenia un caràcter bàsicament expositiu, en el qual els continguts es presentaven de manera aïllada en relació amb els materials i activitats d'aprenentatge. Al seu torn, el problema de la



Les diferents eines d'educació en línia han servit per apaivagar el confinament i donar servei a distància i, posteriorment, de manera híbrida

El dèficit en les competències digitals unit a la manca de suport tècnic ha provocat que molts dels protagonistes de l'educació de persones adultes s'hagin sentit perduts en aquests processos d'ensenyament d'emergència

manca de recursos ha existit tant per part dels que ensenyen com pels que aprenen, però moltes vegades la dificultat no ha vingut per la manca d'eines tecnològiques sinó per no saber utilitzar-les. Només cal tenir en compte que segons les dades de l'estudi TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de l'OCDE (2019), només el 38% dels docents espanyols de tots els nivells educatius afirmen haver rebut formació en l'ús de la tecnologia per a l'ensenyament. Com a conseqüència d'aquesta manca de formació, només el 36% dels professors consideren estar preparats per utilitzar la tecnologia digital per a ensenyar.

D'altra banda, els aprenents també van haver d'adquirir noves competències per a l'aprenentatge a través de tecnologia i, d'una manera prematura, una capacitat d'autoregulació, autonomia i motivació per a l'aprenentatge que els permetés seguir el ritme d'ensenyament que es plantejava privat de la conversa presencial (García Aretio, 2021).

El benestar emocional i la tasca dels professionals

Per bé que la tecnologia ha millorat, els adults en el seu procés formatiu no han tingut un suport equivalent al que tenien abans de la pandèmia en la seva interacció amb els docents i amb altres iguals dins d'un mateix espai educatiu. L'educació com a acte relacional requereix compartir moments i espais que després de la pandèmia o s'han perdut o s'han vist alterats. Al seu torn, s'ha unit l'impacte de la crisi de la covid-19 en el nostre sistema financer. No oblidem que durant el confinament molts adults van estar aïllats i després del confinament s'ha produït un augment del nombre de llars en què cap membre de la família té feina (INE, 2020). Així mateix, després del confinament moltes persones confiaven que la recuperació comencés ràpidament, però la realitat és que s'han produït diversos vaivens, confinaments selectius, tocs de queda, tancaments de negocis, etc., que han tingut com a conseqüència que molts adults tinguessin condicions laborals molt inestables i/o es quedessin sense feina. En conseqüència, s'han vist alterats i/o truncats molts projectes de vida. Aquesta situació ha afectat el benestar emocional de les persones generant molta frustració, desesperació i/o desolació, fet que ha resultat en un increment del nombre de trastorns psicosocials i en un empitjorament de l'estat de salut dels ciutadans (OMS, 2020). Sense oblidar que molts adults han perdut els seus éssers estimats durant aquest temps i han hagut d'afrontar la por de morir. Pel que fa a aquest aspecte, el baròmetre del Centre d'Investigacions Sociològiques (2021) ha reflectit l'impacte de la pandèmia de covid-19 sobre la salut mental dels espanyols. Els resultats estableixen que un de cada quatre enquestats va manifestar haver tingut por de morir. Mentre que gairebé tres de cada quatre persones van tenir por que es contagiés algun familiar o ésser estimat. També destaca que més del quaranta per cent dels enquestats han manifestat tenir problemes de son durant la pandèmia i més del vint per cent s'ha sentit decaïgut, deprimat o sense esperança.

Aquest problema sistèmic i estructural ha afectat inevitablement la tasca que desenvolupen els professionals que es dediquen a l'educació d'adults. Tant les situacions dramàtiques que s'han viscut com la qüestió financera canviant no són controlables i, en moments de crisi com l'actual, han perjudicat un gran nombre de persones. Amb tot, cal destacar com un aspecte molt positiu la tasca que han realitzat els professionals de l'educació de persones adultes que han respost a aquesta conjuntura social i econòmica amb responsabilitat i compromís per facilitar aprenentatges, però, sobretot, per constituir-se com una font de suport emocional.



El reconeixement a l'educació d'adults

Tot i la tasca important de l'educació de persones adultes per garantir el dret de tots a continuar aprenent i promoure la igualtat d'oportunitats, la realitat anterior a la pandèmia ha posat de manifest que no sempre ha ocupat el lloc que es mereix. Al seu torn, cal repensar el sentit de l'educació d'adults perquè serveixi als ciutadans per prendre contacte amb el coneixement i regular els mecanismes de construcció de l'aprenentatge des d'un enteniment crític i complex. Tal com apunten Moreno-Crespo, Corchuelo-Fernández; Cejudo-Cortés (2020), n'hi ha prou d'apropar-se als plans d'estudi de qualsevol titulació universitària relacionada amb educació per observar que l'educació de persones adultes no hi ocupa un lloc rellevant. Per tant, la situació de l'educació de persones adultes exigeix una revisió dins del nostre sistema educatiu, més encara després de la situació esdevinguda arran de la pandèmia. En aquest sentit, l'OCDE (2021) posa en relleu la necessitat de centrar-se en una recuperació inclusiva en la qual es proporcioni una protecció social adequada a totes les persones, així com la formació necessària perquè trobin feina en nous sectors, a mesura que es desenvolupa la recuperació després de la pandèmia. Tal com apunta, "hem de continuar prestant un suport sense precedents, per salvar vides i mantenir la gent treballant i estudiant. Alhora, ens hem de preparar per a una recuperació inclusiva i transformadora, que posi el benestar de les persones al centre". En aquesta línia es pronuncia la Comissió Europea (2020) quan estableix una agenda europea de capacitats per a la competitivitat sostenible, l'equitat social i la resiliència amb dotze accions destinades a la millora i la requalificació dels llocs de treball i la capacitat de les persones perquè continuïn amb l'LLL. No hem de deixar de banda que el sistema ha de ser més just i beneficiós amb aquelles persones que tenen menys recursos i menys estudis. Sobretot, si es tenen en compte els descobriments recents sobre l'associació entre la manca de qualificació, la bretxa educativa i la desesperació que apropa determinades minories a un augment de la taxa de suïcidis (Casi i Deaton, 2020).

Tot plegat exigeix que davant l'actual conjuntura social i econòmica es realitzi un enorme esforç de tots els estaments. Especialment, per augmentar els recursos educatius, comptant amb més professionals de l'educació d'adults i ben formats.

La situació de l'educació de persones adultes exigeix una revisió dins del nostre sistema educatiu, més encara després de la situació esdevinguda arran de la pandèmia

Intervenció socioeducativa amb gent gran. Abast, propòsits i aspectes clau

La longevitat de la població que caracteritza la societat actual i presenta un caràcter irreversible ha alimentat, durant les últimes sis dècades, un interès creixent per aconseguir un envelliment òptim que possibiliti a la gent gran portar una vida plena, saludable i satisfactòria (Ortega i Limón, 2019). Aquest interès ha propiciat l'adopció, el desenvolupament i la consolidació del concepte d'envelliment actiu com a referent per a la promoció de polítiques, programes i recerques i, al seu torn, ha afavorit la consolidació de la intervenció socioeducativa amb gent gran com a àmbit de la pedagogia social i l'educació social. Intervenció que s'ha d'entendre com una

acció professional dissenyada, amb una finalitat en si mateixa, derivada d'una anàlisi o un diagnòstic de la realitat previ. Empra procediments metodològics adequats i de qualitat i tracta d'aconseguir una millora i una transformació social i educativa (a nivell individual, grupal i/o comunitari). Cerca individualitzar de manera reeixida la situació al problema detectat. (Pérez de Guzmán, 2019, p. 136)

No obstant això, la covid-19 ha trastocat de manera intensa i sostinguda les possibilitats de la gent gran de viure les seves vides amb qualitat, d'exercir una ciutadania plena i de gaudir de tots els drets que hi ha associats, com el dret a l'exercici d'una participació activa, productiva, plena i efectiva (art. 8, Convenció Interamericana sobre la Protecció dels Drets Humans de la Gent Gran, 2015). La raó d'això rau en el fet que, tal com han il·lustrat les dades recollides en el primer epígraf, les probabilitats de la gent gran, especialment a partir dels vuitanta anys, de presentar símptomes greus com a conseqüència del virus, un empitjorament sever del seu quadre clínic i de morir són més elevades; alhora que l'existència de malalties cròniques i degeneratives, més habituals en gent gran, s'ha manifestat com un factor de risc que incrementa la probabilitat d'agreujament i mortalitat del virus (OMS, 2020 i OMS, 2020b, citats a CEPAL, 2020).

Aquestes circumstàncies han propiciat que, en el cas de la gent gran, més que en cap altre, es faci necessària l'aplicació i la persistència de mesures severes de distanciament físic i aïllament social, per frenar els devastadors efectes del virus. Mesures que han intensificat problemes ja habituals i amb una incidència notòria entre la població més gran, com ara la solitud i la reducció de la seva xarxa social (Rodríguez López i Castro Clemente, 2019). Davant d'aquesta situació, la gent gran s'identifica com a col·lectiu preferent de les intervencions i recerques a promoure des de l'educació social i la pedagogia social, a fi de contrarestar les repercussions negatives de la pandèmia.

Les intervencions per desenvolupar han de tenir en compte el marc epistemològic i teòric aportat pel paradigma de l'envelliment actiu, i també l'enfocament de drets que reconeix la gent gran com a subjecte de drets i no com a beneficiària que requereix assistència. Així com el primer marc té com a antecedents clau les assemblees mundials sobre envelliment actiu (Viena, 1982 i Madrid, 2002), l'últim ha experimentat una significativa consolidació a partir de la Convenció Interamericana sobre la Protecció dels Drets Humans de la Gent Gran, aprovada el juny del 2015; tot i que encara es reclama un tractat internacional sobre els drets de la gent gran que actualment no existeix (Fundació Help Age International Espanya, 2020).

Els principis rectors de tots dos paradigmes s'han de prendre com a guia de l'abast de les intervencions socioeducatives a promoure, entre els quals cal destacar: el respecte a l'autonomia de la persona gran i a la seva capacitat de decidir, el bon tracte, la participació, la salut i la seva protecció mitjançant l'accés a un sistema de cures progressives, la seguretat, l'aprenentatge permanent i la perspectiva de gènere i diversitat sexual. Més que mai,

les intervencions que es realitzin estaran íntimament lligades al concepte de bones pràctiques i han de ser pensades per oferir al màxim benestar possible a la gent gran respectant els seus drets i les seves necessitats. (De los Reyes, Darretxey i José Alonso, 2017, p. 4).

A partir d'aquests principis és possible concretar alguns propòsits als quals han de tendir les intervencions socioeducatives a desenvolupar. En aquest sentit, destaca la urgència de treballar per visibilitzar l'heterogeneïtat del col·lectiu de gent gran i, per tant, la diversitat de les necessitats que presenten, per tal d'afavorir respostes adequades i contribuir a mantenir la seva identitat (Belchi, Martínez i Escarbajal, 2017). En aquest sentit, en el marc de l'actual pandèmia cobren especial rellevància les necessitats particulars que té la gent gran en funció de les seves condicions residencials i de convivència (CEPAL, 2020), i que requereixen d'una resposta diferenciada: a) gent gran que resideix en llars multigeneracionals amb altes probabilitats de contagi a causa d'una amplificació dels contactes socials directes i indirectes; b) gent gran que viu sola i que, en principi, té menys probabilitat de contagi, però té una elevada vulnerabilitat davant els efectes del distanciament físic i l'aïllament social, mostrant serioses dificultats per accedir a informació, aliments, medicaments i altres tipus de subministraments essencials, i alhora manifesta sentiments profunds de solitud i desesperança i trastorns similars als d'un quadre d'estress posttraumàtic; i c) gent gran que viu en residències i que ha experimentat deteriorament agut del seu benestar físic i mental derivat de la supressió de les visites de familiars i éssers estimats i del desenvolupament d'activitats grupals en aquestes institucions.

Així mateix, hi ha la urgència de reparar les seqüeles del distanciament físic i l'aïllament social com la reducció de l'activitat física, trastorns en la quantitat i qualitat de la son, augment del deteriorament cognitiu resultat de l'absència d'activitats d'estimulació cognitiva (tallers, tertúlies, teràpies



Destaca la urgència de treballar per visibilitzar l'heterogeneïtat del col·lectiu de gent gran i la diversitat de les necessitats que presenten, per tal d'afavorir respostes adequades

Cal recuperar el terreny perdut en la promoció de l'envelliment actiu i saludable i impulsar la participació i el protagonisme de la gent gran

grupals, voluntariat, associacions), alteracions en l'estat emocional i ànimo amb més presència de simptomatologia depressiva i solitud (Pinazo-Hernandis, 2020). Cal recuperar el terreny perdut en la promoció de l'envelliment actiu i saludable i impulsar la participació i el protagonisme de la gent gran, mitjançant el desenvolupament “d'intervencions socioeducatives contextualitzades que puguin provocar i proporcionar un impacte significatiu en el seu desenvolupament social; intervencions socioeducatives catalitzades i orientades, que no protagonitzades a través del treball professional dels educadors socials” (Belchi, Martínez de Miguel i Escarbajal, 2017, p. 6811). Intervencions centrades en la persona, orientades a conèixer-ne la biografia, necessitats, capacitats i fortaleces, i que en fomenti l'empoderament (De los Reyes, Darretxe i José Alonso, 2017).

De la mateixa manera, la necessitat d'accions de suport social, orientades tant a incrementar les xarxes de contacte de la gent gran amb altres persones i la pertinença a organitzacions, així com a generar sentiments de satisfacció entre ells com a resultat d'aquests contactes i afiliacions, és a dir, accions orientades a alleugerir no només la solitud objectiva o l'absència de companyia sinó també la soledat subjectiva relacionada amb el sentiment subjectiu de manca de suports (Fdez. Ballesteros, 2009, p. 67; citat per Rodríguez López i Castro Clemente, 2019). Aquestes accions de suport social hauran d'incorporar també la possibilitat d'arribar per altres vies a les persones que no poden abandonar el seu domicili i les oportunitats que l'ús de la tecnologia pot obrir en aquest sentit. Així mateix, s'hauran de proposar i desenvolupar accions per reconstruir el temps de lleure compartit entre generacions i facilitar i estimular-ne de nous (Alonso Ruíz, Sanz de Juberá i Sanz Arazuri, 2020).

També, la importància de contribuir a eradicar pràctiques socials, costums, polítiques i exercicis de drets que puguin transmetre estereotips, imatges negatives i prejudicis sobre la vellesa i la gent gran que poden alimentar l'edatisme, el rebuig i la por d'envellir (Pinazo-Hernandis, 2020). Alguns dels prejudicis que la pandèmia ha fet florir i sobre els quals cal intervenir són: l'ús d'expressions, especialment en els mitjans de comunicació, com *avi*, *àvia*, *iaia* o *iaios* en lloc del terme *gent gran*, sense tenir en compte que no tots tenen nets; la vulneració dels seus drets a l'autonomia personal, a l'autocura i a una assistència sanitària d'acord amb la seva condició; la manca de respecte a la seva capacitat de decisió i a les seves opinions a favor del criteri de les seves famílies; l'absència de controls estatals i de recursos de prevenció (Davobe 2020).

Tot plegat sense oblidar la rellevància del desenvolupament d'intervencions que connectin l'envelliment actiu i els drets de la gent gran amb accions orientades a afavorir la implementació de l'Agenda 2030 i la consecució dels Objectius de Desenvolupament Sostenible. Concretament, cal destacar la importància de tenir en compte l'ODS 10 *Reducció de les desigualtats*, pel fet que la gent gran és un dels col·lectius més vulnerables, a causa de les retallades socials acumulades des de la crisi del 2008 (Huenchuan i Rivera,

2019). Així com els ODS vinculats a l'àrea temàtica de la *Persona* pel fet d'incorporar els conceptes d'*edat* i vulnerabilitat i, en conseqüència, oferir guies per impulsar els drets de la gent gran, el seu protagonisme i empoderament: ODS 1 *Fi de la pobresa*, ODS 2 *Fam zero*, ODS 3 *Salut i benestar*, ODS 4 *Educació de qualitat*, ODS 5 *Igualtat de gènere*. De la mateixa manera, el valor transversal de l'educació com a estratègia essencial en l'assoliment d'èxits i avenços en els restants ODS (UNESCO, 2017, p. 1).



Per a la consecució d'aquests propòsits es perfilen com a aspectes clau a tenir en compte el vincle basat en la confiança, l'afecte, el respecte, el reconeixement de les capacitats de la gent gran, de tot el que pot aportar, sumar i ensenyar, com a estratègia eficaç per reparar el dany que estan patint en les seves fonts d'afecció. La capacitat d'escolta, l'empatia i la creativitat, que més que mai han de ser competències personals excel·lents en els professionals de l'educació social. L'enfortiment d'equips multidisciplinaris i accions reticulars que possibilitin la generació d'espais de col·laboració entre institucions i organitzacions que impulsin l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques. D'altra banda, destaquen com a àrees de treball a prioritzar: l'educació per a la salut orientada a sensibilitzar vers la importància de tenir hàbits saludables que contribueixin al nostre benestar físic, psicològic i emocional; l'educació per al desenvolupament sostenible que permeti no comprometre les oportunitats de generacions futures; l'educació per a la solidaritat intergeneracional, orientada a estimular la sensibilitat interpersonal i el compromís amb els altres, especialment amb els més vulnerables, i l'educació en drets humans, que contribueixi a consolidar l'enfocament de drets en la intervenció socioeducativa amb gent gran.

Per acabar destaquem alguns recursos on es poden consultar experiències desenvolupades en els últims mesos i que poden servir com a referent de bones pràctiques i inspirar futures intervencions socioeducatives. La plataforma europea AGE, que dona veu a la gent gran a nivell de la Unió Europea², presenta vivències d'aprenentatge, col·laboració i organització intergeneracional i interinstitucional inspiradores que han emprat la tecnologia, l'art, l'exercici físic, l'experiència laboral prèvia i les competències personals com a estratègies per a superar l'adversitat de les circumstàncies i alleujar la condicions de vida en aquest període d'elevada vulnerabilitat; Creu Roja Espanyola³, que ha desenvolupat una intensa campanya de seguiment orientada a informar a la gent gran sobre les mesures de protecció a aplicar i a monitoritzar el seu estat de salut, necessitats particulars i acció; Mayores UPD, Unión Democrática de Pensionistas⁴, que analitza el moviment associatiu de la gent gran davant la crisi sanitària de la covid-19; Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores⁵, que promou estructures educatives, formatives i culturals especialment pensades per a gent gran⁶; CEOMA, Confederación Española de Organizaciones de Mayores, que entre altres iniciatives ha posat a disposició de la gent gran una nova eina gratuïta de comu-

nicació RedSenior⁷; i l'IMERSO⁸, Institut de Gent Gran i Serveis Socials, on és possible trobar informes actualitzats sobre la gestió de la pandèmia i projectes orientats a potenciar l'autonomia, l'envelliment actiu, la inclusió i la participació social.

M^a Rosario Limón Mendizabal
 Universidad Complutense de Madrid
 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
 mrlimonm@edu.ucm.es

Ángel De-Juanas Oliva
 Universidad Nacional de Educación a Distancia
 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
 adejuanas@edu.uned.es

Ana Eva Rodríguez-Bravo
 Universidad Nacional de Educación a Distancia
 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
 anaeva.rodriguez@edu.uned.es

Bibliografía

- AGE Platform Europe. Strengthening Older People's Rights in Times of Digitalization. *Conference: Lessons learned from COVID-19*. 28–29 Setembre 2020. https://www.age-platform.eu/sites/default/files/EUAgeing_Dokumentation_ENG.pdf
- Alonso Ruíz, R., Saenz de Jubera, M. i Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos Compartidos Entre Abuelos y Nietos, Tiempos De Desarrollo Personal. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), p. 415–434. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- Ascón, F., Sabaté, A. i Julve, M. (2021). Coloquio: Sumando agentes y voces en el ecosistema del Aprendizaje a lo largo de la vida. Dins D. Redondo, R. Paraíso, J. M. Arroyo i M. Alcañiz. *I Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas: Conquistando espacios para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Comunidad de docentes de educación de personas adultas, Madrid, Espanya.
<https://www.youtube.com/watch?v=HBPymQpeQwA>
- Belchi, G., Martínez de Miguel, S. i Escarbajal, A. (2017). El educador social en la promoción y construcción de la ciudadanía activa en personas mayores. *RES. Revista de Educación Social*, 24, p. 681-688.
<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/998.pdf>
- Bermejo, L. (13 de desembre de 2020). Entrevista a Lourdes Bermejo. *El diario.es*. https://www.eldiario.es/cantabria/lourdes-bermejo-si-espana-hubieran-fallecido-ninos-pais-hubiera-parado-si-mueren-25-000-personas-mayores-no-pasa_128_6497050.html

- Caride, J. A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *Revista de Educación Social*, 25, p. 8-29. <https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-aportaciones/cruzando-limites-sobre-los-desafios-de-la-educacion-social-en-tiempos-de-incertidumbre>
- Carr, K., Balasubramanian, R. A. i Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), p. 69-86. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1419819>
- Case, A. i Deaton, A. (2020). *Muertes por desesperación y el futuro del capitalismo*. Deusto.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2021). *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la COVID-19. Estudio núm. 3312*. http://datos.cis.es/pdf/Es3312marMT_A.pdf
- Cesari M. i Proietti M. (2020). Geriatric medicine in Italy in the time of COVID-19. *J Nutr Health Aging*, 24, 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12603-020-1354-z>
- Davobe, M. I. (2020). Derecho a la vejez en tiempos de pandemia. *Revista de la Facultad de Derecho*, 49, 1-20. <http://dx.doi.org/10.22187/rfd2020n49a10>
- Comissió Europea (2020). *Communication on the European Skills Agenda*. <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/skills-agenda-sustainable-competitiveness-social-fairness-and-resilience>
- De-Juanas, A. (2020). *Intervención socioeducativa híbrida en tiempos de la COVID-19*. SIPS. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. <https://sips-es.blogspot.com/2020/07/intervencion-socioeducativa-hibrida-en.html>
- De-Juanas, A. i Muelas, A. (2013). El aprendizaje de las personas adultas en la Sociedad del Conocimiento. Dins G. Pérez-Serrano i A. De-Juanas. *Calidad de vida en personas mayores (17-74)*. UNED.
- De-Juanas, A. i Rodríguez-Bravo, A. E. (2019). Fundamentos del aprendizaje de las personas adultas. Dins A. De-Juanas i A. E. Rodríguez-Bravo (Coord.). *Educación de personas adultas y mayores* (p. 71-100). UNED.
- De los Reyes, V. Darretxe L. i José Alonso, M. (2017). Claves para las buenas prácticas socioeducativas con personas mayores en residencias. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 120-136.
- Dhawan, F. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Education Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S., i Ortiz, S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. *Innocenti Research Brief*. UNICEF. <https://cutt.ly/ufffokG>
- Epdata. Europa Press (25 de maig de 2021). *Las pensiones en España, en datos*. <https://www.epdata.es/datos/pensiones-graficos-datos/20/espana/106>
- European Senior Union - ESU. *Europe's Recovery. Building the future of fair and resilient societies - including all generations*. Bruselas. https://www.ageplatform.eu/sites/default/files/ESU_Resolution_on_fair_resilient_societies-Sept20.pdf



Fundación Help Age International España. (2020). *Discriminación por razón de edad. Conclusiones y recomendaciones en el contexto español desde un enfoque basado en derechos*. IMSERSO. <https://www.helpage.org/spain/noticias/documento-de-helpage-espaa-sobre-la-discriminacion-por-razn-de-edad-en-espaa/>

García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi namiento, confi namiento y postconfi namiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24(1), p. 9-32. <http://orcid.org/0000-0003-1407-3860>

García-Castilla, F. J., De-Juanas, A., Vírseda-Sanz i Paez, J. (2019). Educational potential of e-social work: social work training in Spain. *European Journal of Social Work*, 22(6), p. 897-907. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1476327>

Hernández-Carrera, R. M., Machado, M. M. i González-Montegudo, J. (2018). La Formación de adultos trabajadores en Europa y en Brasil. Entre la educación emancipadora y el reciclaje para el mercado International. *Journal of Educational Research and Innovation* 9, p. 297-315. <https://hdl.handle.net/11441/69616>

Hernández Rodríguez, G. i Meléndez Arias, M^a. C. (2020). Residencias de Mayores y COVID-19. *Cuadernos de Encuentro*, 42, p. 24-32.

Huenchuan, S. i Rivera, E. (Ed.) (2019). *Experiencias y prioridades para incluir a las personas mayores en la implementación y seguimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (LC/MEX/SEM.245/1). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44600-experiencias-prioridades-incluir-personas-mayores-la-implementacion-seguimiento>

Limón Mendizábal, M. R. i Chalfoun Blanco, M. E. (2020). La influencia del factor cultural en la violencia hacia los mayores en el ámbito familiar. Dins J. Martín i V. Martínez-Otero (Dir.). *La violencia en la familia* (p. 153 – 170). Dykinson.

Martínez-Otero Pérez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão, Natal*, 59, p. 1-22.

Mauch, W., Barnette, S., Paludan-Hansen, P., Larjanko, J. i Sarrazin, R. (2019). Perfil del buen educador de adultos. *Revista educación de adultos y desarrollo*. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-862019-el-buen-educador-de-adultos/introduccion/perfil-del-buen-educador-de-adultos>

Melendro, M., De-Juanas, A. i Rodríguez-Bravo. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.

Moreno-Crespo, P.; Corchuelo-Fernández, C.; Cejudo-Cortés, A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*, 41(13), p. 28. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411328.html>

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: lecciones de la pandemia*. Paidós.

Ortega, M. C. i Limón, M. R. (2019). Hábitos saludables para un envejecimiento activo. En De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E (Coord.). *Educación de personas adultas y mayores* (p. 253-289). UNED.

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

OCDE (2021). *Focus on an inclusive recovery*. <https://www.oecd.org/coronavirus/en/themes/inclusive-recovery>

Pérez de Guzmán, M. V. (2019). Intervención socioeducativa en personas adultas y mayores. Dins De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E (Coord.). *Educación de personas adultas y mayores* (p. 131-183). UNED.

Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología* 55(5), 248-252. Redam. (2019). *Ejercer el derecho a la participación política en la vejez. Reflexiones a 10 años de la Red Nacional de Personas Mayores* (Redam). Ministerio de Desarrollo Social.

Roche, S. (2017). Learning for life, for work, and for its own sake: the value and values of lifelong learning. *International Review of Education*, 63, 623-629. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9666-x>

Rodríguez López, E. i Castro Clemente, C. (2019). Soledad y aislamiento, barreras y condicionamientos en el ámbito de las personas mayores en España. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* 12, p. 127-154 <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0012>

Schwab, K. i Malleret, T. (2020). *COVID-19: El gran reinicio*. Forum Publishing.

Schoultz, M., Öhman, J. i Quennerstedt, M. (2020). A review of research on the relationship between learning and health for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 528-544. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1819905>

Tam, M. y Chui, E. (2016). Ageing and learning: What do they mean to elders themselves? *Studies in Continuing Education*, 38(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1061492>

Tarazona- Santabalbina, F. J., Martínez- Velilla, N., Vidán, M^a T. i García-Navarro, J. A. (2020). COVID-19, adulto mayor y edadismo: errores que nunca han de volver a ocurrir. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 55(4), 191- 192. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.04.001>

UNESCO. (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1674&menu=35>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. París, Bèlgica. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=es>

UNESCO (2018). *Global Education meeting 2030*. 3-5 de desembre. Brussel·les, Bèlgica. <https://en.unesco.org/themes/education/global-education-meeting-2018>

UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: *Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*. París, França.



<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

UNESCO (2020). Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación: *La educación después de la COVID-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704_spa

-
- 1 Acrònim de l'expressió anglesa *Life Long Learning*.
 - 2 AGE. Platform Europe. The voice of the older persons at EU level. <https://www.age-platform.eu/good-practice-introduction>
 - 3 <https://www2.cruzroja.es/>
 - 4 <https://www.mayoresudp.org/>
 - 5 <https://www.aepum.es/>
 - 6 <http://www.feup.org/>
 - 7 <https://ceoma.org/>
 - 8 https://www.imsero.es/imsero_01/index.htm
-



Intercanvi

Construir el nou perfil de la professió de l'educació social: una proposta per revisar-ne la formació i les competències inicials

Recepció: 27/06/2020 / Acceptació: 05/02/2021

Resum

Les educadores i els educadors socials són aquells professionals que, a més de realitzar una tasca pedagògica de prevenció amb el conjunt de la població, intervenen i acompanyen persones en situació de vulnerabilitat i exclusió social. Per tant, cal una formació inicial de qualitat que els capaciti en el desenvolupament ple de les seves funcions, i que reflecteixi la seva realitat professional mitjançant l'adquisició d'unes competències bàsiques. En aquesta línia, sorgeix la necessitat d'aprofundir quines són les destreses que adopten les i els professionals de l'educació social, tant les que adquireixen després de la realització dels estudis universitaris com les que demanden actualment els diferents àmbits del seu treball. És a dir, recrear un perfil d'acord amb els aspectes acadèmics, científics i professionals propis d'un educador i/o educadora social hàbil en una realitat diversa i en canvi constant. És imprescindible construir propostes que interrelacionin aquestes dimensions al costat de tots els agents i institucions implicats. Aquestes competències no només s'haurien d'enfocar des d'una perspectiva tècnica, sinó que també s'han de valorar elements per a exercir la professió en clau de drets i benestar.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, competències, Espai Europeu d'Educació Superior, recerca socioeducativa.

Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales

Las educadoras y los educadores sociales son aquellos profesionales que, además de realizar una tarea pedagógica de prevención con el conjunto de la población, intervienen y acompañan a personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Por tanto, se precisa de una formación inicial de calidad que les capacite en el desarrollo pleno de sus funciones, debiendo reflejar su realidad profesional por medio de la adquisición de unas competencias básicas. En esta línea, surge la necesidad de profundizar cuáles son las destrezas que adoptan las y los profesionales de la educación social, tanto las que adquieren tras la realización de los estudios universitarios como las que demandan actualmente los distintos ámbitos de su trabajo. Es decir, recrear un perfil acorde a los aspectos académicos, científicos y profesionales propios de un educador y/o educadora social hábil en una realidad diversa y en constante cambio. Es imprescindible construir propuestas que interrelacionen dichas dimensiones junto a todos los agentes e instituciones implicados. Estas competencias no solo deberían enfocarse desde una perspectiva técnica, sino que también deben valorarse elementos para ejercer la profesión en clave de derechos y bienestar.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, investigación socioeducativa.

Building a new profile for social education workers: a proposal to review their initial training and competences

Social educators are workers that, in addition to carrying out a pedagogical task of prevention aimed at the population as a whole, also intervene and guide people in situations of vulnerability and social exclusion. Therefore, they need initial training of quality that enables to achieve full development to perform their duties, and which reflects their professional reality by enabling them to acquire basic skills. Similarly, there is a need to deepen the skills acquired by social education workers, both those acquired after completing university studies and those currently required by the different areas of their work. In other words, to rebuild their profile in accordance with the academic, scientific and professional needs of a skilled social educator in a diverse and constantly changing reality. It is essential to build proposals that interrelate these dimensions among all the stakeholders and institutions involved. Such competences should be approached, not only from a technical perspective, but also with a view to enabling workers to exercise the profession with regard to rights and welfare.

Keywords

Social education, initial training, skills, European Higher Education Area, socio-educational research.

Com citar aquest article:

Vega-Díaz, C. i De Oña Cots, J. M. (2021).
Construir el nou perfil de la professió de l'educació social: una proposta per revisar-ne la formació i les competències inicials.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78, p. 147-166.

Introducció

En origen, la formació de les educadores i els educadors socials no ha comptat amb uns estudis reglats específics. Van coexistir diverses institucions públiques i privades que es van implicar i van impartir una sèrie d'ensenyaments dirigits a establir uns aprenentatges mínims en la figura del professional de l'educació social al nostre país. En conseqüència, totes aquestes accions formatives al costat de les demandes dels diferents professionals de l'àmbit de l'animació sociocultural, l'educació especialitzada i d'adults (López i Quetglas, 2014) van servir de precedent i van contribuir, finalment, a la creació d'una formació bàsica superior: la diplomatura en Educació Social i la seva posterior actualització a grau.¹

Aquesta adaptació dels estudis universitaris a grau és deguda a l'establiment de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) a través del procés Bolonya. Aquesta fita, a més de facilitar la mobilitat d'estudiants, professors i titulats, suposava modificar els processos d'ensenyament-aprenentatge, establint noves metodologies i sistemes d'avaluació (EEES, 2021) amb l'objectiu d'implementar programes formatius més pedagògics i adaptats a la realitat social del moment. Així, tant per als títols en general com, específicament, per al d'educació social, s'introdueix l'enfocament per competències (Panchón, 2011), ateses les seves beneficioses implicacions en el futur professional de l'estudiantat. No obstant això i a la pràctica, la manca de democratització del procés sense gairebé consultar la comunitat universitària (Cazorla, 2011), l'establiment de polítiques una mica mercantilistes i la burocratització docent (Olimpio, 2016), sumant-hi aspectes relatius al camp acadèmic-professional de l'educació social arran del seu desenvolupament, sobretot, des de la praxi (Losada, Muñoz i Espiñeira, 2015), evidencien els escassos i insuficients referents, tot impedit l'establiment d'un pla d'estudis de qualitat que respongui a unes societats altament competitives, desiguals i de tall neoliberal.

S'ha de replantejar l'oferta acadèmica universitària des de models flexibles i coordinats amb el conjunt de la comunitat universitària i altres agents externs relacionats amb el sector

És fonamental, per tots aquests motius, replantejar la formació inicial dels educadors i les educadores socials des d'un paradigma de consens entre la realitat acadèmica-científica i la laboral-professional des d'un punt de vista competencial. És a dir, i en base a les paraules de Pozo i Bretones (2015), s'ha de replantejar l'oferta acadèmica universitària des de models flexibles i coordinats amb el conjunt de la comunitat universitària i altres agents externs relacionats amb el sector. I perquè es produeixi aquest canvi significatiu, la formació s'ha de fer en consonància amb el domini de les competències, "entenen per competències no només un component conceptual i la seva vinculació a la pràctica, sinó que garanteixin el saber ser i estar actiu en una societat canviant" (Eslava, González i de León, 2018, p. 79). I, en conseqüència, no només s'han d'abordar des de la perspectiva tècnica, sinó que, a més, han de reflectir aspectes que ajudin a dignificar la professió.

La raó que impulsa aquesta idea de benestar professional rau en el fet que les i els professionals de l'educació social es configuren com a agents de canvi que estan exposats a contextos d'estrès, necessitat i violència (Almenar i Gallego, 2015) en el seu treball diari. Uns ensenyaments superiors de caràcter holista i que tinguin cura dels seus professionals pot aportar més cotes de benestar i satisfacció als mateixos estudiants en formació i als implicats en la relació educativa. Suposant, aleshores, una fita a tenir en compte en els seus acompanyaments i intervencions socio-pedagògiques, com defensa l'Associació Internacional d'Educadors Socials (AIEJI, 2005) en incloure i reivindicar les competències "relacionals i personals" i "socials i de comunicació" en el marc conceptual de les competències de l'educador social.

Marc teòric

Educació social: camp acadèmic, professional i formació superior

A l'hora de definir a què ens referim amb educació social és imprescindible conèixer i reflexionar sobre les diferents dimensions per les quals se la concep (ASEDES i CGCEES, 2007; Saéz, 2007; Moyano, 2012; Sánchez, 2016): una ciència pedagògica, una professió, un grau universitari, una acció i intervenció socioeducativa i, a més, una sèrie de polítiques basades en el ple dret de la ciutadania.

Camp acadèmic i professional

L'educació social, com hem indicat anteriorment, és una disciplina i una professió que es nodreixen d'un camp d'acció centrat en el benestar i la dignitat de la ciutadania. S'ha anat constituint, en les últimes dècades, d'una forma més constatable, la qual cosa no vol dir que no compti amb una tradició històrica que es remunti a segles enrere (Tiana, Somoza i Badanelli, 2014). N'és un clar exemple que els orígens de l'educació social s'han centrat en la compensació de les desigualtats i dels processos d'exclusió de la població més marginada i empobrida. Així, veiem que és difícil delimitar la identitat professional dels educadors socials, ja que està en contínua formació i actualització perquè es veu influïda per la realitat social del moment (Pérez, 2010; Pereira i Solé, 2013; Ruiz, Martín i Cano, 2015). Per aquesta raó, creiem que és coherent que des de l'Associació Estatal d'Educació Social i el Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials (ASEDES i CGCEES, 2007) s'ofereixi una definició de què és l'educació social propera a la comunitat en termes de justícia social:

Veiem que és difícil delimitar la identitat professional dels educadors socials, ja que està en contínua formació i actualització

Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social, possibilitant:

- La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
- La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, de lleure i participació social. (p. 37)

Des del nostre punt de vista, els fonaments de l'educació social es troben en la pràctica socioeducativa (García i Sáez, 2011; Moral, 2014; Losada, Muñoz i Espeñeira, 2015) i en l'anomenada, en el seu moment, “educació no formal” (Parcerisa, 1999). No obstant això, aquests fets s'estan modificant, generant una educació social que es qüestiona el seu lloc i la importància de la recerca (Pérez, 2010) com a forma de respondre a problemàtiques de l'acció social i pedagògica (Ballesteros, 2003). En aquest sentit, autors de referència com el mateix Parcerisa s'han retractat amb el pas del temps i l'evolució de la disciplina després d'haver-la delimitat només en l'educació no formal: “fora preferible obviar aquest terme que, si bé en un moment determinat va servir per ajudar a caracteritzar un espai professional nou, en la realitat actual pot crear més confusió que no pas claredat” (Parcerisa, Giné i Forés, 2010, p. 12). Aquesta idea és recolzada per autors com Ortega (2005) o, més recentment, Caride (2020), que cita, al seu torn, els acords del I Fòrum Mundial de l'Educació, celebrat a Incheon del 19 al 22 de maig de 2015, mirant de convergir amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible i l'Agenda 2030 promoguda per les Nacions Unides, l'*educació que volem* (UNESCO, 2015), en afirmar que no pot anomenar-se *educació formal*, *educació no formal* i *educació informal* perquè

és impossible que es pugui assegurar una educació de qualitat, equitativa i inclusiva que promogui aprenentatges durant tota la vida per a tothom. No, al menys, mentre hi hagi expressions alternatives que facin més justícia –també en les paraules– a allò que pot dir-se de l'educació en les seves variades formes de concretar els seus conceptes, teories i pràctiques educatives, en qualsevol temps i lloc. (Caride, 2020, p. 52)

En definitiva, això deixa entreveure el gran desenvolupament, rellevància i amplitud que està guanyant l'educació social en els últims anys com a conseqüència d'establir-se i construir nous espais d'acció. Un clar exemple d'això s'evidencia en la diversitat d'àmbits i àrees d'intervenció d'aquest professional. En diversos documents oficials com el que va presentar l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA, 2005), que du per títol *Llibre blanc de Pedagogia i Educació Social* i en el Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual es constitueix la diplomatura de Educa-

ció Social, es mostra que aquests professionals solen actuar en l'àmbit de l'educació no formal, l'educació d'adults, gent gran, la inserció social de persones desadaptades i minusvàlides i l'acció socioeducativa. S'hi afegeix i ho complementen les reivindicacions exposades a la sol·licitud d'una Llei de regularització de la professió d'educació social manifestades pel CGCEES (2016). A més de justificar i demanar la necessitat d'aquest professional des d'un marc normatiu i de fonaments de dret, es recullen els següents àmbits: addiccions, desenvolupament comunitari i participació ciutadana, diversitat funcional, educació ambiental, educació per a la convivència, educació de persones adultes, educació i orientació familiar, prevenció de la dependència, igualtat de gènere i prevenció de la violència, institucions penitenciàries i inserció social, infància i joventut, mediació, salut mental i temps lliure, animació i gestió cultural, destacant-ne la presència als serveis socials. D'aquests espais, se'n desprenen diverses funcions assumides per les educadores i els educadors socials. ASEDES i CGCEES (2007) en recullen, grosso modo, una síntesi en els seus documents professionalitzadors:

- Transmissió formació, desenvolupament i promoció de la cultura.
- Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.
- Mediació social, cultural i educativa.
- Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius.
- Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes en qualsevol context educatiu.
- Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius.

És important subratllar la idea que l'educació social evoluciona de la mà de la realitat social del moment i, per tant, les seves funcions i espais van més enllà de la delimitació no formal: “Les funcions no han de plantejar-se com una cosa estàtica, ja que ens trobem davant d'un professional que ha de respondre a les necessitats i demandes socials sempre en evolució; motiu pel qual requereix una formació polivalent” (Pérez, 2010, p. 150). Per tot això, el que podem concloure del que s'ha exposat és que, en línies generals, des del perfil de l'educació social, com expressa Senra (2012), s'actua, conjuntament, des d'una intervenció individual (singularitat), grupal (inclusió) i comunitària (ciutadania).

Formació inicial i educació superior: el grau en Educació Social

Com hem expressat anteriorment, han coexistit diverses entitats públiques i privades que s'han preocupat per oferir una formació inicial ajustada al perfil i les funcions a exercir per les i els professionals de l'educació social atès que no existien uns estudis reglats específics. En destaquen, entre d'altres: l'Escola de l'Esplai de Barcelona (1960), el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (1969), Fundació Bartolomé

Les funcions no han de plantejar-se com una cosa estàtica, ja que ens trobem davant d'un professional que ha de respondre a les necessitats i demandes socials sempre en evolució

Carranza de Navarra (1979), l'Escola d'Educadors Especialitzats de València (1980), l'Escola d'Educadors Especialitzats del Patronat Flor de Maig de Barcelona (1981), l'Escola d'Animació Sociocultural de la UNED (1987) o l'Escola d'Estudis del Menor a Madrid (1987).

Fou gràcies a aquestes iniciatives, juntament amb l'interès i obstinació dels professionals de l'àmbit pedagògic i social, que es va regularitzar la formació inicial mitjançant el Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de diplomat en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció (i la seva posterior actualització a grau mitjançant la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, segons marca l'EEES):

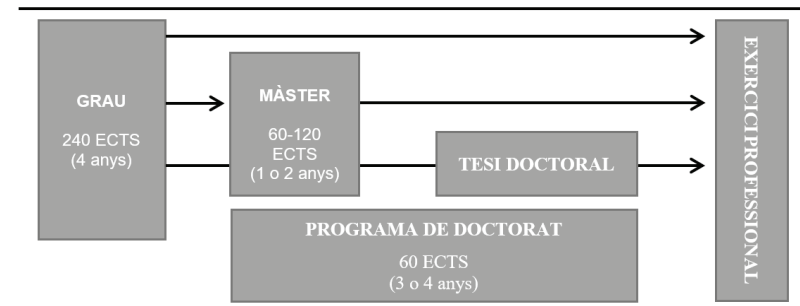
Es tracta d'uns estudis que responen a un àmbit professional definit, en el qual es pretén l'assoliment de la socialització dels subjectes de la seva intervenció, en el grau màxim possible, centrant-la en la intervenció educativa en l'àmbit no formal, educació d'adults, gent gran, inserció social de persones desadaptades i minusvàlids, acció socioeducativa, etc. Aquests estudis corresponen a un ensenyament universitari de primer cicle (cicle curt), d'acord amb el que es destaca en els RD 1497/87 i 1267/94 sobre directrius generals comunes dels plans d'estudis dels títols universitaris. (ANECA, 2005, p. 71)

Així, es fa palesa l'heterogeneïtat dels continguts i de les propostes que va realitzar cada universitat en la titulació.

El sistema universitari espanyol: l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES)

L'adaptació dels estudis universitaris espanyols al marc de l'EEES per mitjà de la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, va suposar la realització d'uns canvis que cercaven la convergència europea. La Declaració de La Sorbona (1998) va ser el punt de partida per al desenvolupament de l'EEES. Posteriorment, la Declaració de Bolonya (1999) va establir un termini per a la implantació gradual i contínua fins a l'any 2010. El procés Bolonya va establir les bases per a la seva construcció d'acord amb els principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat i els objectius d'acord amb el reconeixement de qualificacions, l'estructura de les titulacions, els programes de mobilitat, la garantia de qualitat i l'aprenentatge permanent (EEES, 2021). El més destacat és l'estructura en tres nivells formatius: grau, màster i doctorat.

Figura 1. Estructura de l'EEES



Font: EEES (2021).

Tot això, des de l'establiment dels crèdits ECTS (European Credit Transfer System) com a estàndard i convergència de les universitats europees en establir que un crèdit ECTS equival a vint hores de treball de l'estudiant. Aquesta estructura, segons Benito i Cruz (2005) i Mirón (2013), entre d'altres, fa veure la importància del paper dels docents i dels estudiants universitaris. Tots dos han d'adoptar un paper actiu i més competent en el procés d'ensenyament-aprenentatge en la formació superior.

L'enfocament de competències des de l'educació social

La instauració de l'EEES va comportar l'establiment d'un model d'ensenyament-aprenentatge basat en les competències, les quals s'entenen des d'una triple visió (De Miquel, 2006): coneixements (sabers teòrics), habilitats i destreses (saber fer o saber com fer) i actituds i valors (saber ser).

Pel que fa a l'enfocament per competències relacionat amb el camp de l'educació social i des de la perspectiva laboral, les institucions pròpies de la disciplina com AIEJI (2005) i ASEDES i CGCEES (2007) n'han establert unes d'específiques que adquireixen aquestes i aquests professionals. En primer lloc, AIEJI (2005) estableix un marc conceptual de les competències de l'educador i educadora social.

La instauració de l'EEES va comportar l'establiment d'una triple visió: coneixements, habilitats i destreses i actituds i valors

Quadre 1. Competències professionals per a l'acció socioeducativa

Competències fonamentals	Competències per intervenir Competències per avaluar Competències per reflexionar	
Competències centrals	Competències relacionals i personals Competències socials i de comunicació Competències organitzatives Competències de sistema Competències d'aprenentatge i desenvolupament	
	Competències generades per l'exercici professional	Competències teòriques i metodològiques Competències conductuals Competències culturals Competències creatives

Font: AIEJI (2005).

D'altra banda, ASEDES i CGCEES (2007) en els seus documents professionalitzadors marquen un catàleg de competències de l'educador i educadora social en correspondència a unes funcions bàsiques.

Quadre 2. Funcions i competències de l'educador i educadora social

Funció	Competències
Transmissió, formació, desenvolupament i promoció de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> Saber reconèixer els béns culturals de valor social. Domini de les metodologies educatives i de formació. Domini de les metodologies d'assessorament i orientació. Capacitat per a particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l'educació. Domini de les metodologies de dinamització social i cultural. Capacitat per a la difusió i la gestió participativa de la cultura.
Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials	<ul style="list-style-type: none"> Expertesa per identificar els diversos llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural. Coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions. Capacitat per a potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials. Capacitat per a crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats. Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos educatius. Destresa per a engegar processos de dinamització social i cultural.

Mediació social, cultural i educativa	<ul style="list-style-type: none"> Coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les seves diferents acepcions. Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups a posar en relació. Donar a conèixer els passos o eines dels processos en la pròpia pràctica. Saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions.
Coneixement, anàlisi i recerca dels contextos socials i educatius	<ul style="list-style-type: none"> Capacitat per a detectar les necessitats educatives d'un context determinat. Domini dels plans de desenvolupament de la comunitat i desenvolupament local. Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi de contextos socioeducatius. Expertesa per discriminar les possibles respostes educatives a necessitats, diferenciant-les d'altres tipus de respostes possibles (assistencials, sanitàries, terapèutiques, etc.). Coneixement i aplicació dels diversos marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen les accions de l'educador i l'educadora social. Capacitat d'anàlisi i avaluació de l'entorn social i educatiu (anàlisi de la realitat). Coneixement de les diferents polítiques socials, educatives i culturals.
Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes en qualsevol context educatiu	<ul style="list-style-type: none"> Capacitat per a formalitzar els documents bàsics que regulen l'acció socioeducativa: projecte de centre, reglament de règim intern, pla de treball, projecte educatiu individualitzat i altres informes socioeducatius. Domini de tècniques de planificació, programació i disseny de programes i/o projectes. Capacitat per a engegar plans, programes, projectes educatius i accions docents. Coneixement de les diverses tècniques i mètodes d'avaluació.
Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius	<ul style="list-style-type: none"> Dominar els diferents models, tècniques i estratègies de direcció de programes, equipaments i recursos humans. Destresa en gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius. Capacitat per a l'organització i gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social i/o educatiu. Capacitat per a supervisar el servei ofert respecte als objectius marcats. Domini en tècniques i estratègies de difusió dels projectes.

Font: ASEDES i CGCEES (2007).

Pel que fa a les competències que adquireixen els estudiants en referència al pla d'estudis del grau en Educació Social, cada universitat ha establert unes competències generals i unes d'específiques que les futures educadores i futurs educadors han d'adquirir durant els seus estudis i que són exigibles per atorgar-ne el títol. En el nostre cas, mostrem les que exposa la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021).

Quadre 3. Competències a adquirir en el grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga

<p>Competències bàsiques de grau relacionades amb les competències mínimes del Reial Decret 1393/2007, Annex I, apartat 3 (competències genèriques)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coneixement comprensiu i significatiu d'un camp del saber disciplinari i interdisciplinari. 2. Aplicació eficaç, crítica i creativa del coneixement comprensiu. 3. Elaboració de judicis informats i responsables, així com propostes d'alternatives. 4. Comunicació àgil, clara, oral i escrita, utilitzant els recursos de les TIC. 5. Col·laboració, treball en grup i respecte a la diversitat i a la discrepància. 6. Autoregulació del propi aprenentatge i capacitat d'aprendre al llarg de la vida amb autonomia.
<p>Competències específiques del títol de graduat en Educació Social (competències específiques)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer i comprendre de forma crítica les bases teòriques i metodològiques que des de perspectives pedagògiques, sociològiques i psicològiques sustenten els processos socioeducatius, així com els marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen l'acció de l'educador i educadora social. 2. Analitzar, conèixer i comprendre les funcions que culturalment i històricament ha anat adquirint la professió d'educador i educadora social, així com les característiques de les institucions i organitzacions en què realitza el seu treball, a fi de configurar el seu camp i identitat professional. 3. Diagnosticar i analitzar els factors i processos que intervenen en la realitat sociocultural per tal de facilitar l'explicació de la complexitat socioeducativa i la promoció de la intervenció. 4. Dissenyar, planificar, gestionar i desenvolupar diferents recursos, així com avaluar plans, programes, projectes i activitats d'intervenció socioeducativa, participació social i desenvolupament en tots els seus àmbits. 5. Dirigir, gestionar i coordinar organitzacions, centres i institucions socioeducatives. 6. Mediar i intervenir, assessorant, acompanyant i promociónt persones i grups en situació de necessitat. 7. Adquirir les habilitats, destreses i actituds per a la intervenció socioeducativa. 8. Afrontar els deures i dilemes ètics amb esperit crític davant les noves demandes i formes d'exclusió social que planteja la societat del coneixement a la professió de l'educador i educadora social.

Font: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021).

En general, tots aquests documents ens han de fer reflexionar sobre la importància cabdal que l'educació social ha de tenir a la nostra societat. Les educadores i els educadors socials són professionals educatius la formació dels quals els capacita per afrontar i donar respostes educatives als reptes socials, dissenyant i implementant accions i propostes que possibilitin plans, espais i relacions orientats a la participació social, el desenvolupament personal i la vivència de valors democràtics, en consonància amb els drets humans.

Conclusions: replantejar i construir una formació inicial competencial d'acord amb el perfil de l'educació social des del consens i la participació activa a cada universitat

L'educació social ha estat sempre una disciplina eminentment pràctica, cristal·litzada en l'experiència i en l'habilitat de molts professionals que, amb altres noms (mestres d'educació especial, pedagogs, animadors socio-culturals, educadors d'adults, etc.), han desenvolupat la seva feina, elaborant teories educatives i generant propostes de formació que hem ressenyat al llarg d'aquestes pàgines.

En l'actualitat, s'ha convertit en un grau universitari àmpliament instaurat i reconegut al nostre país, el recolzament oficial del qual es va produir amb el Reial Decret 140/1991, de 30 d'agost d'aquell any, on es va elaborar una sèrie de directrius generals pròpies del seu pla d'estudis. Creiem que ara és necessari fer una revisió en profunditat de la formació que reben els estudiants d'aquest grau, fent èmfasi en la seva formació en competències i elaborant propostes en aquesta línia i en relació amb el món professional de l'educació social. I com podem contribuir tant a la formació com a l'adquisició de competències d'aquests professionals de l'acció socioeducativa? Com argumenten Ferreyra i Tortell (2016), creiem que és necessari revisar i adequar la formació que reben durant el grau els futurs educadors i educadores socials a la situació i les necessitats que actualment es plantegen per a aquesta professió. I fent-ho amb l'ajuda de la participació de professionals que exerceixen la seva pràctica professional com a educadors o educadores socials en qualsevol àmbit relacionat amb aquesta disciplina.

Aleshores, veiem necessari que a cada universitat on s'imparteixin aquests ensenyaments superiors es realitzi una sèrie d'aportacions eficaces per millorar el títol universitari per part de totes aquelles persones, agents i/o entitats públiques i privades relacionades amb l'educació social. Significaria contribuir, des de la singularitat de cada facultat i del seu entorn proper, en propostes de recerca pràctiques des de criteris de transferibilitat i aplicabilitat de la feina a altres escenaris on actuen els professionals de l'educació social a Espanya. Creiem que suposa una bona pràctica educativa, ja que situa la recerca al servei de la professió, implicant activament estudiants, docents, investigadors, titulats, professionals, agents i institucions.

És necessari revisar i adequar la formació que reben durant el grau els futurs educadors i educadores socials a la situació i les necessitats que actualment es plantegen per a aquesta professió

El grau en Educació Social per la Universitat de Màlaga i la seva província: una proposta de com investigar per millorar el nostre entorn més proper

Basant-nos en el que hem comentat fins ara, exposem una sèrie d'aportacions que facilitin el debat sobre com s'ha d'elaborar aquest nou perfil formatiu de l'educador i l'educadora social, a partir de la nostra experiència a la Universitat de Màlaga (vinculat a la branca de coneixement de ciències socials i jurídiques).

Quadre 4. Graduat en Educació Social per la Universitat de Màlaga

Denominació del títol: Graduat/da en Educació Social	
Centre responsable: Facultat de Ciències de l'Educació	
Centre/s en què s'imparteix: Facultat de Ciències de l'Educació	
Crèdits: 240 ECTS-4 any(s)	Branca: Ciències socials i jurídiques
Tipus d'ensenyament: Presencial	Professió regulada: No
Publicació al BOE: 21-10-2011	1r curs d'implantació: 2010
Número de places (memòria de verificació): 65	Llengües utilitzades: Castellà
Estat: Implantat	

Font: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021b).

És un títol que sorgeix per donar resposta a una demanda social. El pla d'estudis (Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga, 2021c) està dividit i segueix una sèrie de matèries essencials com l'educació, la psicologia, la sociologia, els diversos àmbits d'acció en educació social, la investigació de la realitat socioeducativa, els plans, projectes i programes d'educació social, les organitzacions socioeducatives i la iniciació a l'activitat professional.

Pel que fa a les sortides professionals que exposa la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021d), són àmplies: en centres d'educació permanent, en centres d'educació d'adults, en associacions ciutadanes, en els departaments i àrees de la joventut, cases de la cultura i serveis d'afers socials de l'ajuntament, diputacions i comunitats autònomes; en albergs i centres de dia per a la gent gran, en llars infantils i escoles tallers, en centres penitenciaris, centres de menors, centres de dones, centres de serveis comunitaris, així com en associacions ciutadanes de naturalesa variada, en programes sobre la família i la convivència, l'absentisme escolar, la prevenció de la drogoaddicció, la marginació i la inserció social.

La raó d'escollir aquest context respon al fet que els precursors d'aquest treball hi som propers, coneixem i partim d'experiències i relacions estretes en la província i en la docència i coordinació del grau d'Educació Social en aquesta universitat. Al nostre parer, és fonamental fer recerques en l'àmbit en què es treballa, en aquest cas a la Universitat de Màlaga, ja que contribueix a millorar el lloc on realitzem la nostra acció amb altres professionals, agents i institucions precursors de l'educació social. És a dir, la finalitat és, tothora, contribuir a l'elaboració d'un nou perfil de l'educació social des de la revisió del pla d'estudis universitari de la facultat en concordança amb la realitat social malaguena. Es vol comprendre i interpretar un fet des d'una visió construïda, holística, divergent i múltiple (Koeting, 1984; De Lara i Ballesteros, 2009) de la realitat, els significats, les percepcions, les intencions i les accions (Latorre, del Rincón, Arnal 1966; Tojar, 2001) dels mateixos educadors socials, provocant-hi un canvi per a millorar-la.

Tenint en compte tot el que s'ha exposat i en referència al context, hem d'assenyalar que en l'últim informe per a la renovació del títol del grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga per la Direcció d'Avaluació i Acreditació Andalus (DEVA, 2016) es manifesta que "s'han de desenvolupar els procediments de consulta corresponents de tots els implicats (incloent-hi personal d'administració i serveis, titulats, ocupadors, tutors externs, etc.) sobre el programa formatiu, disseny, competències, etc., i incrementar la participació de tots els col·lectius, especialment estudiants" (p. 15-16); això mateix també es reflecteix en el Sistema de Garantia de Qualitat de la Facultat de Ciències de l'Educació (2017).

Com a perfil recomanat per a l'estudiantat de nou ingrés, no s'han establert unes condicions i/o proves d'accés especials més enllà de l'accés comú: ja sigui per realitzar la PEVAU (proves d'avaluació de batxillerat per a accés a la universitat), estar en possessió d'un títol de tècnic superior corresponent als ensenyaments de formació professional com pot ser el títol en Integració Social i/o la prova d'accés de majors de vint-i-vinc anys o la de quaranta-cinc anys, entre d'altres. Per tant, la mateixa Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021e) entén que

el perfil d'alumnat és difícil de definir, en tot cas estarà molt més relacionat amb les intencions, propòsits, expectatives i motivació de l'alumnat, que amb suposades capacitats, aptituds o competències al marge de les ja contemplades en els diferents supòsits d'accés a la universitat.

En conseqüència, la formació cobra una gran rellevància pel fet de rebre cada any un alt nombre de persones amb perfils, interessos i expectatives diverses que han d'exercir una tasca cabdal des d'un punt de vista pedagògic en el futur. Llavors, és important assenyalar que totes elles procedeixen d'un sistema educatiu que, en general, té grans deficiències atès que imposa una aptitud acadèmica davant d'elements més humanístics. Essent així, en els últims anys s'ha demostrat la importància que tenen aquests aspectes

socials en el desenvolupament humà a través de postulats com la teoria de les Intel·ligències múltiples (Gardner, 2004) o la Intel·ligència emocional (Goleman, 1996), entre d'altres. Totes elles han demostrat l'anacronisme (Punset i Robinson, 2011) i el desfasament de l'escola que, a més, s'ha vist influïda pels actuals processos globalitzadors, neoliberals i desiguals de la nostra societat. S'ha instaurat una educació bancària (Freire, 1970), basada en els mèrits i en la rendibilitat econòmica més que en el desenvolupament de la ciutadania. Aquest fet no només passa a les nostres escoles, sinó també a les nostres universitats.

És imprescindible que l'educador i/o educadora social sigui conscient i treballi en ell mateix aquesta educació empoderadora i proactiva per mitjà d'una formació inicial

Partint d'aquestes consideracions i limitacions de base i del fet que, en definitiva, és un professional que treballa diàriament en contextos de total exclusió i/o vulneració de drets, la formació inicial del graduat i graduada en Educació Social ha de tenir en compte una sèrie d'elements essencials més enllà de l'aspecte professional enfocat a la memorització i a l'establiment de tècniques. Per tant, ha d'oferir una educació superior basada en l'autocura i en la revisió contínua de les seves creences, comportaments i discursos en referència a l'acció socioeducativa a exercir. És a dir, per poder acompanyar, actuar i suscitar processos d'empoderament de les persones i dels grups humans, és imprescindible que l'educador i/o educadora social sigui conscient i treballi en ell mateix aquesta educació empoderadora i proactiva per mitjà d'una formació inicial d'acord amb tot el que s'ha exposat anteriorment. Així mateix, no podem oblidar que s'ha d'inculcar una formació permanent més enllà del títol per a especialitzar-se en funció del context i de les persones amb qui estableixi la seva relació educativa.

Per aquestes raons és primordial replantejar i construir una formació inicial competencial d'acord amb el perfil de l'educació social des del consens i la participació activa a cada universitat i entorn. En el nostre cas, volem començar pel nostre context més proper per transformar-lo i millorar-lo com a personal docent i investigador implicat proactivament en la nostra universitat. Que serveixi d'exemple perquè els mateixos professionals responguin als actuals desafiaments que ha de superar la nostra disciplina, l'educació social.

Ras i curt, considerem la rellevància que suposa qüestionar-se i construir la base per la qual vam començar a caminar com a professionals. Una construcció que parteix del context, de la realitat social del moment. I que, a més, es farà des de diverses perspectives enriquidores. Per a això exposem un seguit de qüestions inicials a resoldre en relació amb l'educació social, l'EEES i les competències i el context determinat, que ens ajudaran a aprofundir en el tema d'estudi: Contribueix la formació inicial universitària, el grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga, a un perfil professional competent? Quins aspectes són més positius i quins més vulnerables en el títol universitari? Quines característiques ideals hauria de tenir un professional de l'educació social? Quines característiques demanden actualment els diferents àmbits de la seva tasca socioeducativa? Quines estratègies d'imple-

mentació i de millora es poden incloure perquè el títol universitari s'ajusti a un perfil professional real? Totes aquestes preguntes ens van ajudar a delimitar la problemàtica existent, centrades a comprendre i interrelacionar el món acadèmic i professional de l'educació social a Màlaga des del model formatiu competencial: Com contribuir a un pla d'estudis universitari de qualitat que estigui relacionat amb l'àmbit de treball de les educadores i educadors socials? I, per tant, aquest fet ens suggereix la idea que el desenvolupament i la qualitat de la feina del professional de l'educació social estan condicionats per l'adquisició d'unes competències clau en la formació inicial en el grau en Educació Social.

Per aquest motiu, els eixos del que seria necessari explorar amb més detall se centren, d'una banda, en l'educació superior universitària (formació inicial) i en el perfil professional dels educadors i educadores socials (intervenció) en matèria de competència; i d'altra banda, en la contribució d'accions i propostes de millora cap al desenvolupament eficaç dels educadors i les educadores socials. Per a això, seria imprescindible dur a terme les següents accions:

- Aprofundir i analitzar les bases teòriques sobre la temàtica de la recerca.
- Conèixer i valorar el pla d'estudis del grau en Educació Social de la Universitat de Màlaga, des de l'èmfasi en les competències a adquirir i comprendre a quin tipus de perfil contribueix.
- Investigar, delimitar i valorar la realitat social dels professionals de l'educació social des del punt de vista de les seves competències.
- Interrelacionar l'espai formatiu, acadèmic i professional de l'educació social per construir un perfil i unes competències consensuades des d'estratègies d'implementació i propostes de millora.
- Generar, descriure i difondre la informació obtinguda en la recerca per contribuir a una formació inicial de qualitat ajustada a la realitat de l'exercici professional de l'educador social.

I com podem recollir i analitzar tota la informació generada a partir de les accions anteriors? La nostra experiència assenyala la importància de confeccionar i combinar tècniques i instruments quantitatius i qualitius, entre els quals destaquem i aconsellem els següents, atès que aporten múltiples beneficis:

- Revisió, recopilació i anàlisi de la literatura (referències) i documents: Fase és essencial, ja que es configura com un dels principals pilars de tota recerca a l'hora de contextualitzar-la. No només s'ha de realitzar a l'inici, sinó en tot el procés, amb l'objectiu de revisar, corregir i actualitzar les dades perquè siguin més precises.
- Diari de recerca, notes de camp i observació participant: Ajuda a demanar i analitzar tota aquella informació directa des de la perspectiva de l'investigador. Com a exemple de diari de recerca, s'exposa Samaniego (2003), que ens indica que s'han de descriure els esdeveniments esdevin-

guts, aspectes implicats, problemes o possibles solucions i propostes. Pel que fa a les notes de camp, les pautes de De Lara i Ballesteros (2009) són essencials perquè expressen com hi han d'aparèixer les següents qüestions clau: Què? Qui? Quan? Com? On? de certs esdeveniments cabdals. I, finalment, sobre l'observació participant, Goetz i LeCompte (1988) expressen que és fonamental el fet d'estar immers en els significats dels implicats, agents i entitats de l'educació social, en el nostre cas, a la província de Màlaga.

- Escales i/o qüestionaris, entrevistes semi-estructurades i grups de discussió: Aquesta combinació de tècniques i instruments quantitius i qualitius es complementen des d'una perspectiva mixta (Best i Kahn, 1989) que ajuda a afrontar, des de diferents mirades, la complexitat del context. Com exposen Blaxter, Hughes i Tight (2011), la recerca quantitativa posa èmfasi en la recollida i anàlisi de dades representatives i a gran escala. D'altra banda, la recerca qualitativa busca recollir i analitzar la informació des de l'exploració d'un limitat i detallat nombre de casos interessants per aconseguir una profunditat en els discursos. Així, es busca utilitzar la fortalesa de tots dos instruments per minimitzar-ne les debilitats potencials (Hernández, Fernández i Baptista, 2006).
- Finalment, pel que fa a l'anàlisi de la informació, s'aconsella tenir el suport de recursos com els enregistraments dels testimonis amb els seus pertinents permisos i el programari recomanat com ara l'Atlas.ti o el NVivo.

La universitat pot assumir la funció social de ser un agent de canvi cap al desenvolupament professional, polític, social, cultural i, fins i tot, econòmic

A mode de conclusió, podríem avançar com a proposta futura la necessitat de generar nous espais per a qüestionar el present i el futur de la professió. Uns fòrums de debat que ens ajudarien a superar la distància i la bretxa que existeix entre la societat i la universitat. Només així, la universitat pot assumir la funció social de ser un agent de canvi cap al desenvolupament professional, polític, social, cultural i, fins i tot, econòmic del seu propi entorn. Aquest fòrum integraria diferents personalitats i institucions públiques i privades implicades en l'educació social, que es configurarien com unes figures essencials per a establir llaços de cooperació permanent per salvaguardar els drets i transformar i millorar el futur de la professió.

Cristina Vega-Díaz
Educatora social
Personal investigador en formació
Departament de Teoria i Història de l'Educació i M.I.D.E
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Màlaga
cristinavegadiaz@uma.es

José Manuel De Oña Cots
Pedagog i educador social
Personal docent i investigador
Departament de Teoria i Història de l'Educació i M.I.D.E
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Màlaga
josecots@uma.es

Bibliografia

- AIEJI (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. <http://eduso.net/res/revista/13/repertorio/marco-conceptual-de-las-competencias-del-educador-social>
- ANECA (2015). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ASEDES i CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- Almenar, M. N. i Gallego, N. (2014). El educador social: aprender a cuidarse. Dins C. Sánchez, C. *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*, (101-124). UNED.
- Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 5, 117-130.
- Benito, A. i Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Best, J. i Kahn, J. (1989). *Research in Education*. Prentice Hall.
- Blaxter, L, Hughes, C. i Tight, M. (2011). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Cáride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em revista*, 2 (6), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062855p>.
- Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.7862>
- CGCEES (2016). *Campaña "Por una ley de Educación Social"*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/campaña-por-una-ley-de-educacion-social/>

DEVA (2016). *Informe final para la renovación de la acreditación del Graduado en Educación Social por la UMA*. https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/calidadfce/descargar/Titulaciones/Grados/Educaci%C3%B3n%20Social/Informaci%C3%B3n%20proceso%20renovaci%C3%B3n/InformeFinalGEducSocial.pdf

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2009). *Métodos de investigación en Educación Social*. UNED.

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.

EEES (2021). *Espacio Europeo de Educación Superior. Estructura del EEES*. <http://www.eees.es/es/eees>

Eslava, M. D., González, I. i De León, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 70, 57-80.

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2017). *Grado de Educación Social. Plan de mejora para el curso 2017-18*. https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/calidadfce/descargar/Titulaciones/Grados/Educaci%C3%B3n%20Social/Planes%20anuales%20de%20mejora/PM%20Educacion%20Social%2017-18.pdf

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021a). *Grado de Educación Social. Competencias Educación Social*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/salidas-educacion-social/>

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021b). *Grado de Educación Social. Inicio*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/>

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021c). *Grado de Educación Social. Plan de Estudios*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/info/9704/plan-de-estudios/>

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021d). *Grado de Educación Social. Salidas*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/salidas-educacion-social/>

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Màlaga (2021e). *Grado de Educación Social. Perfil de acceso*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/>

Ferreira, M. i Tortell, M. F. (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *RES. Revista de Educación Social*, 23, 133-146.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

García, J. i Sáez, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?, *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós Ibérica.

Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Hernández, R, Fernández, C i Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Koeting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Deloping a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Association for Educational Communications and Technology.

Latorre, A., Rincón, D. del i Arnal, J. (1966/2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

López, R. i Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *RES. Revista de Educación Social*, 19, 1-19.

Losada, L., Muñoz, J. M. i Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate. *Educació social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, de 13 d'abril de 2007, 16241-16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Mirón, J. A. (2013). *Guía para la elaboración de trabajos científicos. Grado, Máster y Postgrado*. Gráficas Lope.

Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 45, 189-200.

Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.

Olimpio, J. (2016). Proceso de Bolonia: Una ofensa y traición a la idea y misión de la Universidad. Dins Bianchetti, L. *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior*, (6-10). CLACSO.

Ortega, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua. Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, (338), 167-175.

Panchón, C. (2011). Educadora social – Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.

Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.

Parcerisa, A., Giné, N. i Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.

Pereira, C. i Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 237-258.

Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social*. Construcción científica e intervención práctica. Narcea.

Pozo, C. i Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286

- Punset, E. i Robinson, K. (2011). *Redes - El sistema educativo es anacrónico*. <https://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>
- Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de diplomat en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 243, de 10 d'octubre de 1991, 32891 a 32892. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669>
- Ruiz, M., Martín, M. i Cano, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la Educación Social. Respuesta al derecho de la Ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 12-19
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Pearson.
- Samaniego, E. (2003). El diario de investigación. *La brújula de papel*, 3, 100-114.
- Sánchez, C. (2016). La Educación Social como educación para los derechos humanos. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. UNED.
- Tiana, A., Somoza, M. i Badanelli, A. M. (2014). *Historia de la Educación Social*. UNED.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Fundec.
- UNESCO (2015). *Más allá de 2015: la educación que queremos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

Aquest article es va realitzar amb l'ajuda d'un contracte predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universitat de Màlaga.

Resiliència, metes, expectatives i actituds temporals en adolescents acollits residencialment

Asier De Paz
Juan De Dios
Verónica De Los Reyes

Recepció: 29/07/2020 / Acceptació: 16/06/2021

Resum

L'objectiu d'aquesta recerca fou estudiar el nivell de resiliència, metes i expectatives dels i de les adolescents acollits en règim de guarda i tutela pel Servei d'Infància de la Diputació de Bizkaia en el marc de la psicologia positiva de l'adolescència. La mostra fou de 140 adolescents d'entre 14 i 18 anys escolaritzats i residents a la mateixa zona geogràfica ($M=15,99$; $DT=1,187$); va quedar configurada per 42 adolescents en acolliment residencial i 98 que conviuen en el seu entorn familiar. Es van comparar tots dos grups a través del Qüestionari de resiliència per a adolescents, el Qüestionari sobre metes personals per a adolescents, l'Escala d'expectatives de futur en l'adolescència i l'Escala d'actitud temporal. Així, els resultats obtinguts foren els següents: els i les adolescents en situació d'acolliment residencial tenien menys competència resilient, metes i expectatives més baixes, i actituds cap al passat i el present inferiors als seus iguals no acollits. La promoció de la resiliència entre els i les adolescents acollits continua sent un objectiu prioritari de la intervenció socioeducativa.

Paraules clau

Resiliència adolescent, acolliment residencial, metes, expectatives, actitud temporal.

Resiliencia, metas, expectativas y actitudes temporales en adolescentes acogidos residencialmente

Resilience, goals, expectations, and temporary attitudes in residential foster care

El objetivo de esta investigación fue estudiar el nivel de resiliencia, metas y expectativas de los y las adolescentes acogidos en régimen de guarda y tutela por el Servicio de Infancia de la Diputación de Bizkaia en el marco de la psicología positiva de la adolescencia. La muestra fue de 140 adolescentes de entre 14 y 18 años escolarizados y residentes en la misma zona geográfica ($M=15,99$; $DT=1,187$); quedó configurada por 42 adolescentes en acogimiento residencial y 98 que convivían en su entorno familiar. Ambos grupos fueron comparados a través del Cuestionario de resiliencia para adolescentes, el Cuestionario sobre metas personales para adolescentes, la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia y la Escala de actitud temporal. Así, los resultados obtenidos fueron los siguientes: los y las adolescentes en situación de acogida residencial tenían menos competencia resiliente, metas y expectativas más bajas, y actitudes hacia pasado y presente inferiores a sus iguales no acogidos. La promoción de la resiliencia entre los y las adolescentes acogidos sigue siendo un objetivo prioritario de la intervención socioeducativa.

The aim of this research was to study the level of resilience, goals and expectations of adolescents taken into care by the Children's Service of the Provincial Council of Bizkaia within the framework of positive adolescent psychology. The sample of 140 adolescents between 14 and 18 years of age who are in school and live in the same geographical area ($M=15.99$; $DT=1.187$) was made up of 42 adolescents in residential care and 98 who live in their family environment. Both groups were compared in the measures obtained by means of the Resilience Questionnaire for Adolescents; the Questionnaire on Personal Goals for Adolescents; the Scale of Future Expectations in Adolescence; and the Temporary Attitude Scale. Adolescents in residential care have less resilient competence, lower goals and expectations, and lower attitudes toward the past and present than their non-institutionalized peers. Promoting resilience among foster adolescents remains a priority objective of socio-educational intervention.

Palabras clave

Resiliencia adolescente, acogimiento residencial, metas, expectativas, actitud temporal.

Keywords

Adolescent resilience, residential care, goals, expectations, temporary attitude.

Com citar aquest article:

De Paz Virto, A., De Dios Uriarte, J. i De Los Reyes Mera, V. (2021). Resiliència, metes, expectatives i actituds temporals en adolescents acollits residencialment. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p.167-190.



▲ Introducció

Els problemes i les dificultats que es troben durant el procés de desenvolupament són una part natural de tot el procés vital. Aquests conflictes en si mateixos no són una trava insalvable, la complicació es presenta en la manera com es resolen i es gestionen. Els i les adolescents, igual que les persones adultes, es veuen obligats a enfrontar-se als problemes que els van sorgint al llarg de l'etapa vital en què es troben. Però la manera de fer-hi front i de gestionar-los no és igual en tots els adolescents: uns aconsegueixen superar situacions especialment complicades que es produeixen en el transcurs de les seves vides i uns altres, no. L'adolescència suposa el pas de la infantesa a la vida adulta, una etapa caracteritzada per canvis constants, tant físics com psicològics, on es fixa el jo i la personalitat principal que ens acompanyarà la resta de les nostres vides (Muñoz et al., 2015). De vegades, se'n parla com d'una etapa de crisi, perquè s'hi manifesten les vivències i experiències de la infantesa que caldria guarir, superar i eliminar de la persona.

Per això, el model de desenvolupament positiu persegueix l'objectiu de promoure la competència personal. Aquest model centra l'atenció en les fortaleces, habilitats i capacitats pròpies de l'individu que promociuin condicions saludables que proporcionin benestar (Benson et al., 2004; Keyes, 2003). En aquest enfocament, la prevenció no és sinònim de promoció, ja que una adolescència saludable i una adequada transició a l'adulthood requereixen quelcom més que l'evitació de comportaments de risc, i necessiten de l'obtenció per part dels i les menors d'una sèrie d'èxits evolutius (Gutiérrez et al., 2021; Oliva et al., 2010; Waters i Sroufe, 1983). Aquest model centrat en el benestar posa l'èmfasi en l'existència de condicions saludables i estén el concepte de salut, incloent-hi les habilitats, conductes i competències necessàries per a la consecució positiva d'una vida social, acadèmica i professional. El model de desenvolupament positiu adolescent defineix les competències que configuren un desenvolupament saludable i, al seu torn, persegueix l'objectiu d'identificar quins són aquests factors que promouen aquestes competències, de tal manera que inclou i porta associat el concepte de recursos o actius per al desenvolupament (Theokas et al., 2005). Altres autors com Damon (2008) o Larson (2010) consideraven que el concepte clau dins el model de desenvolupament positiu era la intenció i la motivació per part dels i les adolescents d'aconseguir alguna cosa significativa en les seves vides. Així, els diferents recursos personals, familiars, escolars o comunitaris que proporcionen el suport i les experiències necessàries per a l'impuls del desenvolupament positiu durant l'adolescència hi prenen molta importància. Malgrat que alguns d'aquests actius són externs i es refereixen a característiques familiars, escolars i comunitàries que envolten la vida de l'adolescent, d'altres són interns. És a dir, són característiques psicològiques que condicionen les creences, conductes i actituds dels i les adolescents, com ara una sana o bona autoestima, la responsabilitat personal, les expectatives de futur o la capacitat per prendre decisions (Garassini, 2020).

El model de desenvolupament positiu persegueix l'objectiu de promoure la competència personal

Els progressos dels i les adolescents en aquestes àrees fan que la necessitat d'autonomia s'incrementi, generant al seu torn més capacitat de participació i de presa de decisions en l'àmbit familiar, escolar i social (Melendro et al., 2014). Actualment, a occident es tendeix a considerar que els problemes en "aquesta etapa conflictiva" són el resultat de la relació existent entre les característiques de l'adolescent i la interacció amb l'entorn. Així, la diferència entre les conductes esperades entre les persones adultes i els infants és cada vegada més alta, en una cultura que allarga el procés d'aprenentatge i, per tant, retarda el procés de maduració (Campos, 2013). Això crea una esfera en la qual els i les menors es presenten, sovint, mancats d'expectatives i de metes a curt i mitjà termini, tenint una manca d'interès notòria pels estudis i per tot tipus de responsabilitats (Santana-Vega, 2015; Santa-Vega et al., 2016).

D'aquesta manera, en la societat actual, quan un menor viu amb certa normalitat en el seu entorn familiar no es produeix un problema greu, més enllà de l'allargament de l'estada a la llar familiar, de la tardança a trobar la primera feina, etc. Però quan parlem de menors institucionalitzats, això canvia (Melendro et al., 2014; Parrilla et al., 2010). Aquest canvi és, bàsicament, a causa del temps de què no es disposa, i és que l'estada d'un menor en un recurs residencial bàsic d'acollida temporal està limitada a la majoria d'edat del jove o de la jove. En algun cas aquest límit és ampliable a divuit mesos més d'estada, en casos excepcionals, tal com es pot comprovar al Decret 131/2008 del Govern Basc i com es recull a l'escrit sobre l'emancipació de joves tutelats i ex tutelats a Espanya (FEPA, 2013), tot i que cal destacar que en cada comunitat autònoma el marc legal és diferent.

Tanmateix, la prorrogua és un fet que continua essent escàs, ja que entre les causes més desfavorables a les quals es veuen enfrontats els infants acollits hi trobem les dificultats econòmiques, la situació de pobresa, la malaltia mental d'alguns dels pares, les pràctiques de criança inconduents al seu desenvolupament, o bé l'abús i els conflictes familiars (Amar et al., 2003; Garcés et al., 2020). Aquestes causes, cada vegada més comunes o més conegudes en la nostra societat actual, fan que sigui molt complicat que un o una menor adquireixi la maduresa necessària per realitzar de forma autònoma la vida adulta als dinou anys i mig.

Per tot plegat, i des del model de desenvolupament positiu, cobren especial importància termes com resiliència, participació cívica, maduresa o maduració, propòsit en la vida, iniciativa personal o la perspectiva temporal futura per referir-se als i les adolescents que reixen en aquesta etapa evolutiva. D'aquesta manera, l'interès per conèixer el nivell de resiliència, les metes i expectatives que guien els i les menors, i la valoració que ells fan del passat, present i futur, així com de la seva vida en general, ha augmentat en els últims anys.

La diferència entre les conductes esperades entre les persones adultes i els infants és cada vegada més alta, en una cultura que allarga el procés d'aprenentatge i retarda el procés de maduració

La resiliència és un terme difícil d'acotar. Hi ha una discussió entre diversos autors per tal de determinar si és una disposició, un procés o una competència personal. El fet que no hi hagi una definició precisa sobre resiliència provoca que els resultats no aclareixin si la resiliència és un procés en si mateix, un procés de desenvolupament, un resultat reeixit, un conjunt d'agents protectors o l'absència de factors de risc (Bombillar i Reina, 2013; Uriarte, 2005; Becoña, 2006; González i Valdez, 2009).

Entre les definicions més citades de resiliència hi ha les que hi fan referència com la capacitat de l'ésser humà per enfrontar-se a les adversitats de la vida, aprendre'n, superar-les i sortir-hi enfortit (Grotberg, 1995). Per la seva banda, López (2007), Silas (2008) i Martínez (2011) afirmen que la resiliència és un recurs associat a l'optimisme i a la intel·ligència emocional, i que va evolucionant de manera contínua a través de les diferents etapes del desenvolupament. Segons sembla, l'autoeficàcia, l'autonomia, la iniciativa, la capacitat de fer plans, l'empatia i el sentit de l'humor conformen el perfil d'una persona resilient (Gaxiola et al., 2012).

Per bé que aquest enfocament és molt acceptat, en aquesta recerca esdevé una explicació incompleta, ja que no pot ser analitzada com un atribut del subjecte atès que forma un procés d'interacció entre la persona i el seu entorn (De Pedro i Muñoz, 2005). Per aquest motiu, en aquesta recerca, es considerarà la resiliència com una competència de la persona. La competència s'entén com l'efectivitat de les accions del subjecte en el món, així com un sentit personal de benestar en diferents aspectes de funcionament (Becoña, 2006). D'aquesta manera, la resiliència defineix el subjecte conformant part de la seva personalitat, de la seva manera de viure i del seu ésser. Així, s'entendria la resiliència com una dinàmica que pot variar en el temps i amb les circumstàncies. En aquest sentit, la resiliència no es pot prendre com un estat definit i estable, sinó com un procés complex de desenvolupament que no és únic ni s'adquireix d'una vegada per totes, i que és el resultat d'un procés dinàmic i evolutiu (Martínez 2011). La resiliència pot ser de dos tipus: 1) la resiliència primària, la qual es refereix a la capacitat dels i les adolescents per afrontar les situacions difícils des de les pròpies capacitats, i 2) la resiliència secundària, la qual suposa la capacitat dels i les adolescents de projectar-se en el futur de manera positiva (Barudy i Dantagnan, 2011).

En conseqüència, la resiliència com a competència inclou quelcom més que la simple capacitat. Es tracta d'una configuració psicològica i social, un conjunt que comprèn coneixements, trets, capacitats, conductes, valors i actituds que la persona ha de posar en marxa de forma conjunta per fer front als perills contextuais (Medina i García 2005; Obando et al., 2010). D'aquesta manera, el desenvolupament òptim de la resiliència serà el resultat de la interacció activa entre la competència de la persona i l'entorn físic i social, sempre d'acord amb l'etapa evolutiva de la persona (Martínez, 2011). La resiliència com a competència integra processos cognitius, afectius, relacionals i conductuals que possibiliten l'èxit d'actuacions de prevenció i inter-

venció davant dels riscos i conseqüències contextuais. Per tant, la resiliència constitueix una competència personal ineludible per enfrontar-se amb èxit a les diferents situacions, experiències doloroses o problemàtiques que puguin presentar-se en l'adolescència (Martínez, 2011).

Si ens centrem en l'infant i adolescent resilient, es pot afirmar que són socialment competents i capaços d'adquirir habilitats per a la vida com ara el pensament crític, la capacitat de resoldre problemes i de prendre la iniciativa, essent fermes en els seus propòsits i mostrant una visió positiva del seu futur. A més, tindran interessos especials, metes i motivació per tirar endavant, tant a l'escola com a la vida. Es pot afirmar, per tant, que seran més entusiastes i enèrgics, i també curiosos i oberts a experiències noves positives (González et al., 2009). D'aquesta manera, els i les adolescents resilientes utilitzaran com a estratègia d'enfrontament les emocions positives (González et al., 2009), plantant cara a les experiències traumàtiques a través de l'humor, l'exploració creativa i l'optimisme, entre d'altres (Vera et al., 2006).

Els i les adolescents en el seu dia a dia adquireixen diferents rols socials en relació amb els seus companys i companyes, al seu torn han de lluitar per aconseguir bons resultats escolars i, a més, hauran de prendre decisions sobre el seu futur. Per això, seran importants les diferents formes d'afrontar aquestes situacions, com ho són les estratègies conductuals i cognitives que ajuden a aconseguir una millor adaptació i una transició més efectiva (Callabed, 2006; Obando et al., 2010). A més, de vegades els i les adolescents tenen dificultats per enfrontar-se als seus problemes de forma eficaç, la qual cosa pot donar lloc a comportaments amb efectes negatius, que afecten tant la seva vida com la de la seva família i la de l'entorn social. Per això, serà important tenir en compte les relacions entre estils d'afrontament i altres factors que puguin donar-se com, per exemple, l'edat, l'estrès previ, el gènere, la classe social, entre d'altres (Vinaccia et al., 2007).

Alguns estudis (Bernal i Melendro, 2014; Fergusson i Lynskey, 1996; Sotelo i Muñoz, 2005) van verificar que els infants més pobres tenien una alta probabilitat de desenvolupar-se com a adolescents amb problemes múltiples en comparació amb infants de classes socials més altes. Aquests autors també van afirmar l'existència de comportaments resilientes en els infants que viuen en ambients d'alt risc i que mitigaven els efectes de la privació primerenca. Per contra, s'ha observat que les persones resilientes tenen més intel·ligència i habilitat per a la resolució de problemes que les no resilientes. Segons sembla, les persones que han estat menys exposades a l'adversitat familiar tenien millor rendiment escolar, menys relacions amb els seus iguals que haguessin comès actes delictius i participaven amb menys freqüència en actes que poguessin implicar algun risc. A més, es pot afirmar que la família és un factor de protecció que afavoreix la resiliència tal com refereixen alguns estudis (Barudy i Dantagnan, 2011; González et al., 2009; Margalit, 2012).

La resiliència constitueix una competència personal ineludible per enfrontar-se amb èxit a les diferents situacions, experiències doloroses o problemàtiques que puguin presentar-se en l'adolescència

La resiliència no es pot prendre com un estat definit i estable, sinó com un procés complex de desenvolupament que no és únic ni s'adquireix d'una vegada per totes, i que és el resultat d'un procés dinàmic i evolutiu

També juguen un paper transcendental les expectatives, les metes i l'actitud temporal que els i les adolescents tinguin, ja que són factors clau que estan interrelacionats

Juntament amb la resiliència, també juguen un paper transcendental les expectatives, les metes i l'actitud temporal que els i les adolescents tinguin, ja que són factors clau que estan interrelacionats i pronostiquen que tinguin un desenvolupament adequat i assoleixin una millor qualitat de vida. Les expectatives de futur fan referència a la mesura en què la persona espera que passi alguna cosa; això influeix tant en la planificació com en l'establiment d'objectius guiant, d'aquesta manera, la conducta i el desenvolupament (Gómez et al., 2021; Mendes i Ford, 2021; Sánchez-Sandoval i Verdugo, 2016; Sepúlveda, 2013). Imaginar-se un futur elevat les expectatives pot ser un factor resilient per als subjectes d'alt risc, a més, està relacionat amb la disposició de somiar, fet que pot ser entès com una dimensió d'optimisme, la qual cosa també és una característica de les persones resilients (Aronwitz, 2005). Aquests trets són una base per a l'establiment de metes, l'exploració, la planificació i la presa de decisions, i són essencials per a prosperar a través de l'adolescència, concebant-se com una via positiva cap a l'adulthood (Sánchez-Sandoval i Verdugo, 2016). És en la preparació a la vida adulta que té especial rellevància l'orientació futura, ja que durant aquesta etapa s'atribueix una gran expectativa al futur pel que fa a l'acompliment de les aspiracions i projectes. Les esperances i expectatives dels i les adolescents sobre el seu futur influeixen en els seus comportaments actuals i es vinculen amb les decisions sobre la seva pròpia família, educació i carrera (Newman, 2020).

És molt probable que les característiques de les llars influeixin directament en el desenvolupament dels i les adolescents afectant les seves condicions vitals i els projectes que tinguin en el futur

Per la seva banda, les actituds temporals constitueixen l'afecte positiu, negatiu o neutral que s'atorga al passat, present i futur. Aquestes actituds són especialment importants, ja que exerceixen un impacte en la motivació i determinen, en gran mesura, la manera d'aproximar-se al futur, de viure el present i d'assumir el passat (Nuttin, 1985). L'actitud cap al futur pot estar acompanyada d'esperança, temors o ansietat i està influïda per les experiències passades i presents, i per la manera d'elaborar aquestes experiències (Carcelén i Martínez, 2008). Al seu torn, l'orientació cap al futur es defineix com un concepte multidimensional que engloba les actituds i expectatives individuals sobre la construcció d'esdeveniments futurs. A més d'això, l'orientació cap al futur també s'associa amb resultats positius dels i les adolescents (Carcelén i Martínez, 2008; Nuttin, 1985). Per la seva banda, la manca d'orientació cap al futur s'associa amb actes com la delinqüència i altres conductes disruptives, existint relacions positives entre les perspectives de futur i un elevat desenvolupament socioemocional, valors personals, èxits acadèmics i optimisme, així com relacions negatives amb conductes de risc, com ara consum de droga i alcohol (Omar, 2005; Becoña, 2006). D'altra banda, l'orientació cap al present s'associa amb la incapacitat de digerir recompenses, limitats èxits acadèmics i elevades conductes de risc (Omar, 2005).

Als canvis propis de l'adolescència, s'hi sumen les conseqüències de viure en una llar de menors, per la qual cosa és molt probable que les característiques de les llars influeixin directament en el desenvolupament dels i les adolescents tot afectant no només les seves condicions vitals, sinó també els

projectes que tinguin en el futur. De vegades, l'escàs personal, la superpoblació del recurs i altres problemes estructurals que hi poden aparèixer fan que no es puguin cobrir les necessitats afectives dels infants i adolescents (Carcelén i Martínez, 2008).

Alhora, la manca de desenvolupament afectiu entorpeix la formació de la seguretat bàsica i la construcció de la identitat, ja que la presència d'un cuidador significatiu ajuda els i les adolescents a construir el sentit de seguretat que necessiten per enfrontar-se als posteriors reptes de la vida. Per tant, les deficiències que puguin tenir els i les adolescents acollits en el seu desenvolupament psicològic i personal podrien tenir com a conseqüència dificultats per a desenvolupar un projecte de vida futura, ja que els repercutiria a l'hora d'establir compromisos a llarg termini en les diferents àrees de la seva vida. A més, els i les joves acollits, als quals els falta poc per sortir de la institució, no només han de travessar un dol, sinó que també han de reflexionar sobre el que els espera quan surtin de la llar de menors i sobre el que implica construir la seva vida dins de la societat (Carcelén i Martínez, 2008).

De la mateixa manera, la transició i la trajectòria posterior d'un o una jove institucionalitzat no es pot entendre al marge de la seva experiència abans i durant la intervenció protectora, ja que hi té relació directa (Wade i Dixon, 2006). Cal tenir en compte que seran moltes les dificultats que emergiran de la intervenció amb adolescents, els i les quals poden mostrar problemes emocionals i conductuals fruit de les situacions de maltractament a què es veuen sotmesos. En conseqüència, poden tenir dèficits escolars, desenvolupats, de vegades, pels canvis d'emplaçament, a més de posseir una escassa xarxa de suport social i manca d'habilitats socials (López et al., 2013).

Igual que les expectatives, les metes dirigeixen els plans de vida futurs de les persones, organitzant, regulant, orientant i justificant-ne les conductes. Les metes expliquen moltes de les decisions que contribueixen tant al benestar com al desajust personal, tot influint en el seu desenvolupament d'autoconcepte i articulant les seves vides cap a un projecte significatiu o cap a un consum fàcil (Sanz De Acedo et al., 2003). Des de la psicologia positiva, les metes es defineixen com representacions cognitives dels individus sobre el que els agradaria que passés, el que voldrien assolir o el que no els agradaria que passés en el futur, de manera que són el desencadenant de la conducta motivada (Gaxiola et al., 2012). Com s'ha esmentat anteriorment, l'adolescència és l'etapa del projecte personal de vida on una de les tasques fonamentals serà formular objectius clars pel que fa al futur (Castillo, 1999; Gaxiola et al., 2012; Sanz De Acedo et al., 2003). Les metes estan relacionades amb la resiliència, ja que les persones que es plantegen metes en la seva vida per tal de millorar el seu desenvolupament personal de manera positiva compten amb millors estratègies d'afrontament davant els esdeveniments negatius de l'entorn i, en conseqüència, es veuen menys afectades per l'entorn en què es troben (Quintana et al., 2009). Un cop més, la resiliència és definida com una competència personal protectora i com la capacitat de resistir davant dels estressors de l'entorn social (familiar, escolar i comunitari).

Les metes acadèmiques són representacions cognitives dels esdeveniments futurs, guien el comportament dels alumnes en les situacions acadèmiques

Una de les metes amb més impacte en la vida dels adolescents són les metes acadèmiques, ja que són primordials per a la constitució del seu perfil professional o de cara a la tasca que exerciran en el futur. Les metes acadèmiques són representacions cognitives dels esdeveniments futurs, guien el comportament dels alumnes en les situacions acadèmiques (Valle et al., 2009). Per això s'espera que els adolescents amb metes acadèmiques altes se'n surtin millor, atès que dirigeixen les seves activitats cap a l'assoliment d'aquestes metes (Gaxiola et al., 2012).

Objectius i hipòtesis

Aquesta recerca es proposa analitzar la resiliència, les metes, les expectatives i l'actitud temporal en adolescents acollits residencialment i adolescents no acollits. D'aquesta manera, es pretén observar les diferències existents entre adolescents acollits i no acollits respecte de les variables analitzades i comprovar si les mesures de les metes, les expectatives i l'actitud temporal són característiques relacionades amb la resiliència adolescent. De tal manera que es puguin determinar indicadors per a la intervenció educativa en funció dels resultats obtinguts. Les hipòtesis plantejades en aquesta recerca són, en primer lloc, que els i les adolescents acollits de forma residencial puntuïn més baix i presentin diferències significatives pel que fa a les variables de resiliència, metes, expectatives i actitud temporal, respecte al grup de no acollits, així com que les diferències d'edat, sexe i situació acadèmica entre acollits i no acollits no expliquin suficientment les diferències observades.

Mètode

L'objectiu principal és analitzar si la diferència quant a la modalitat convivencial explica les diferències de mesura de les variables

La recerca és de tipus descriptiu-comparatiu de grups comparats amb un disseny correlacional (Albert, 2006), en què dos grups homogenis o molt semblants entre si es comparen respecte a les variables de resiliència, metes, expectatives i actitud temporal. Un grup està format per adolescents acollits en llars residencials i l'altre per adolescents no acollits que conviuen en el seu entorn familiar normalitzat. L'objectiu principal és analitzar si la diferència quant a la modalitat convivencial explica les diferències de mesura de les variables.

Participants

La mostra fou obtinguda per disponibilitat i està formada per 140 adolescents que pertanyen a dos grups diferenciats: el grup 1 consta de 42 subjec-

tes, nois i noies, de 14 a 18 anys que es troben acollits i conviuen en 8 de les llars residencials bàsiques situades al marge esquerre de Bizkaia. El grup 2, en canvi, està format per 98 adolescents que conviuen en un entorn familiar normalitzat, de 14 a 18 anys, matriculats en 3 centres educatius de la mateixa zona geogràfica i amb diferents nivells formatius.

Tots ells cursen estudis diversos: el 42,9% cursa ESO, el 29,3% estudia batxillerat, el 25,7% estudia formació professional bàsica, un 1,4% cursa formació complementària i un 0,7% estudia una formació professional de grau mitjà o superior. La distribució entre estudis i la situació convivencial no és homogènia i hi ha clares diferències entre els grups. Entre els adolescents acollits, són 24 (57,1%) els que cursen l'ESO; 1 subjecte (2,4%) cursa batxillerat; 1 subjecte (2,4%) estudia formació professional de grau mitjà; 2 subjectes (4,8%) cursen formació complementària i 14 subjectes (33,3%) estudien formació professional bàsica. Per contra, la distribució dels tipus de formació en els adolescents no acollits és diferent: el 36,7% cursa ESO, el 40,8% cursa batxillerat i el 22,4% cursa formació professional bàsica.

Pel que fa al nivell acadèmic, hi ha diferències significatives entre els i les adolescents acollits i no acollits. En el grup format pels i per les adolescents acollits, el retard respecte al curs escolar normalitzat suposa el 64,3%, mentre que el 35,7% sí cursa segons la seva edat i nivell. Entre els i les adolescents no acollits, les dades mostren que el 26,5% cursa amb retard respecte al curs normalitzat, mentre que el 73,5% sí cursa d'acord amb la seva edat i nivell.

La mitjana d'edat de la mostra total és de 15,99 (DT:1,187). En relació amb el sexe, 65 són nois (46,4%) i 75 són noies (53,6%). Pel que fa a l'edat i el sexe, tots dos grups són homogenis. Els acollits tenen una mitjana d'edat de 15,62 anys (DT:1,168) i l'edat dels no acollits és de 16,14 (DT:1,167), tot i que estadísticament aquesta diferència de mitjana d'edat entre els grups sí que és significativa ($t_{138}=-2,434$; $sig.=,016$). A la mostra total, la distribució de nois i noies segons les edats no té diferències estadísticament significatives. Tampoc no hi ha diferències significatives entre els percentatges de nois i noies entre els grups d'acollits i no acollits ($Khi\text{-quadrat}_1= 2,769$; $sig.=,096$).

Instruments

a) *Qüestionari de resiliència adolescent (QRA)*

Aquest qüestionari de resiliència adolescent va ser construït per Uriarte (2011) per avaluar diferents dimensions de la resiliència en poblacions adolescents (Contreras, 2016). A diferència d'altres qüestionaris, el QRA pretén ajustar-se a les característiques i a les tasques del desenvolupament pròpies

de l'adolescència per avaluar la resiliència individual en la seva complexitat, incloent-hi com a dimensions individuals les competències personals i els factors de protecció i suport familiar, escolar i social, perspectiva absent en altres escales anteriorment publicades. El QRA consta de 40 ítems, els ítems 13, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 31 estan redactats de manera negativa respecte de la variable comuna *resiliència*. Les respostes es graduen en intensitat segons una escala tipus de Likert d'1-4. Considera la resiliència com una dimensió global que s'obté per la suma de les puntuacions de resposta, de manera que com més alta és la puntuació directa més alta és la valoració personal de la resiliència de l'adolescent.

L'alta consistència interna obtinguda (Alfa de Cronbach=,846) mostra que el QRA és un instrument fiable en aquesta recerca. El resultat és equiparable a l'obtingut per Contreras (2016) amb una mostra de 314 adolescents dominicans que viuen en un context desfavorit (Alfa de Cronbach=,821).

b) Escala d'actitud temporal (TAS)

L'escala d'actitud temporal (TAS) avalua l'actitud dels adolescents cap al passat, present i futur. Va ser construïda per Nuttin (1985) emprant la tècnica de diferencial semàntic i, posteriorment, fou traduïda a l'espanyol per Martínez i Estaun, 2004. Està composta per 19 parelles d'adjectius en les avaluacions d'actitud cap al present i el futur, mentre que consta de 15 parelles en el cas de l'avaluació d'actitud cap al passat. Els i les adolescents han de situar-se en cadascuna de les parelles d'adjectius en funció d'una escala de 7 punts, on 1 representa l'extrem negatiu i 7 el positiu; els ítems 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19 es presenten de manera invertida. D'aquesta manera, la puntuació total de la prova per a cadascuna de les dimensions temporals (passat, present i futur) representa una actitud global; com més alta és la puntuació directa en una categoria, més positiva és l'actitud cap a aquesta mateixa categoria, i viceversa.

Estudis anteriors han mostrat que l'escala TAS posseeix una bona consistència interna per a les tres dimensions amb Alfa de Cronbach des de ,699 fins a ,893 (Martínez i Estaun, 2004; Carcelén i Martínez, 2008). En aquesta recerca l'*Actitud cap al present* ha obtingut $\alpha=,799$; *Actitud cap al futur* $\alpha=,768$; *Actitud cap al passat* $\alpha=,853$.

c) Qüestionari sobre metes personals per a adolescents (QMA)

El qüestionari sobre metes personals per a adolescents (QMA) fou creat i utilitzat per a població adolescent (Sanz De Acedo et al., 2003). Modificat, en la seva versió definitiva (versió C) i emprat en aquesta recerca, consta de 79 ítems de tipus Likert d'1 a 6, on 1 és *Cap importància* i on 6 és *Moltíssima importància*. Aquests ítems, al seu torn, conformen diferents tipus de metes

o factors com els següents: el *Reconeixement social* fa referència a la recerca per a oferir una imatge positiva i competent, obtenir èxit i prestigi en qualsevol activitat i ésser superior als altres (ítems 2, 12, 18, 19, 25, 26, 30, 33, 34, 44, 45, 50, 51, 52); l'*Interpersonal* aprecia les habilitats socials, l'amistat, la pertinença a grups, la solidaritat, l'assertivitat i l'empatia (ítems 6, 10, 11, 17, 23, 24, 29, 35, 40, 59, 66, 67, 68, 69); l'*Esportiu* mesura la importància que se li atribueix a la forma física i a la competició esportiva (ítems 4, 8, 14, 20, 27, 41, 56, 60, 63, 65); l'*Emancipatiu* fa referència al desig de viure en rebel·lia, experimentar emocions intenses, noves i perilloses, decidir amb llibertat i satisfer les necessitats de manera immediata (ítems 3, 7, 13, 31, 32, 37, 39, 48, 49, 55, 61, 62, 64); l'*Educatiu* es relaciona amb l'esforç per aprendre, l'assoliment de resultats acadèmics, la regulació de l'aprenentatge, l'ús d'estratègies, l'adquisició de nous coneixements i l'aprovaçió del professor (ítems 1, 5, 9, 16, 21, 28, 42, 43, 47, 54, 57); el *Sociopolític* està integrat per ítems progressistes que consideren necessari canviar el sistema polític actual, respectar el dret d'autodeterminació d'un poble, preocupar-se pels temes d'opinió pública i participar en l'acció política (ítems 15, 22, 36, 38, 46, 53, 58); i el *Compromís personal* analitza el grau de compromís, l'esforç, l'exigència temporal que tenen cap a les seves pròpies metes (ítems 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79). La puntuació total, per tant, es realitza amb la suma de la puntuació de cada ítem dins de la categoria, que dona com a resultat la puntuació total de la categoria en què hi ha aquests ítems.

El QMA compta amb uns alts índexs de fiabilitat interna en tots els seus dominis amb un Alfa de Cronbach des de ,630 fins a ,920 (Gaxiola et al., 2013; Sanz De Acedo et al., 2003). En aquesta recerca el domini *Reconeixement social* ha obtingut $\alpha=,889$; el domini *Interpersonal* $\alpha=,881$; el domini *Esportiu* $\alpha=,913$; el domini *Emancipatiu* $\alpha=,764$; el domini *Educatiu* $\alpha=,823$; el domini *Sociopolític* $\alpha=,771$; el domini *Compromís personal* $\alpha=,604$. Això indica que és una eina molt fiable per a la nostra recerca.

Malgrat que la majoria de recerques sobre metodologia afirmen que un instrument és vàlid per a una recerca a partir de ,70, molts investigadors actuals consideren que un Alfa de Cronbach a partir de ,60 és acceptable (Hernández et al., 2010).

d) Escala d'expectatives de futur en l'adolescència (EEFA)

Aquesta escala, de Verdugo et al. (2015), mesura les expectatives de futur dels adolescents, és a dir, com creuen que serà el seu futur imaginant-se a si mateixos d'aquí a uns anys. L'escala és de tipus Likert on la puntuació més baixa (1) equival a *Estic segur/a que no passarà* i on la més alta (5) equival a *Estic segur/a que passarà*.

El qüestionari consta de 14 ítems agrupats en quatre factors: *Expectatives econòmiques-laborals*, compost per cinc ítems (2, 3, 5, 9, 11), fa referència a les perspectives laborals i a l'adquisició de recursos per a la cobertura de

necessitats bàsiques i altres pertinences; *Expectatives acadèmiques*, compost per tres ítems (1, 4, 10), fa referència al nivell d'estudis que esperen assolir; *Expectatives de benestar personal* es compon de tres ítems (7, 8, 13), incloent-hi la possibilitat de desenvolupar relacions socials i els aspectes relacionats amb la salut i la seguretat; *Expectatives familiars*, compost per tres ítems (6, 12, 14), inclou la possibilitat de formar una família estable, tenir fills, etc.

Aquesta escala d'expectatives de futur en l'adolescència té una bona consistència interna per als quatre factors amb Alfa de Cronbach des de ,650 fins a ,810 (Verdugo et al., 2015) essent fiable per a la utilització en altres recerques. En aquesta recerca el factor *Expectatives econòmiques-laborals* ha obtingut $\alpha=,787$; *Expectatives acadèmiques* $\alpha=,744$; *Expectatives familiars* $\alpha=,738$; *Expectatives de benestar personal* $\alpha=,567$.

Relació entre instruments

Aquest apartat mostra la validesa concurrent dels instruments. Es va procedir a relacionar la resiliència mesurada pel QRA amb els factors de metes del QMA, comprovant que totes les correlacions entre variables són de signe positiu, i on quatre dels factors de metes (interpersonal, esportiva, educativa i sociopolítica) són estadísticament significatius (taula 1). És a dir, com més alt és el nivell de resiliència percebut pels menors, més altes són les seves metes en aquests factors.

Taula 1. Correlacions de QRA i QMA

Factors del qüestionari QMA	Resiliència adolescent	
	(Px,y)	Sig.
Reconeixement social	,015	,858
Interpersonal	,238**	,005
Esportiva	,277**	,001
Emancipativa	,013	,879
Educativa	,363**	,000
Sociopolítica	,298**	,000
Compromís personal	,094	,267

De la mateixa manera, es va procedir a relacionar la resiliència amb els factors d'expectatives de l'EEFA. Les correlacions entre tots dos qüestionaris són positives i estadísticament significatives (taula 2), mostrant que els dominis d'expectatives i la mesura total de resiliència tenen una àmplia zona de convergència. Igualment ocorre quan es correlacionen les dimensions temporals del TAS (actitud davant del present, futur i passat) amb la mesura total de resiliència adolescent (taula 3). Les correlacions més altes i significatives es produeixen pel que fa a les actituds de present i passat; en aquest cas totes són significatives estadísticament, és a dir, com més resiliència, més expectatives i més alta és l'actitud temporal.

Taula 2. Correlació de QRA i TAS

Dimensions TAS	Resiliència adolescent	
	(Px,y)	Sig.
Present	,620**	,000
Futur	,287**	,001
Passat	,495**	,000

Taula 3. Correlació de QRA i EEFA

Factors de l'escala EEFA	Resiliència adolescent	
	(Px,y)	Sig.
Econòmiques-laborals	,298**	,000
Acadèmiques	,399**	,000
Benestar personal	,354**	,000
Familiar	,308**	,000

Les correlacions entre els factors dels qüestionaris de metes i expectatives són positives i estadísticament significatives en el 50% dels casos. El *Reconeixement social* és el factor de metes que més correlaciona amb les altres, i per part del qüestionari d'expectatives és el *Benestar personal* la categoria que més correlaciona amb les altres (taula 4).

Taula 4. Correlacions QMA - EEFA

Factors del qüestionari QMA	Factors de l'escala EEFA							
	Econòmiques-laborals		Acadèmica		Benestar personal		Familiar	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconeixement social	,353**	,000	-,040	,636	,272**	,001	,222**	,008
Interpersonal	-,054	,523	,201*	,017	,132	,119	,075	,379
Esportiva	,206*	,015	-,020	,818	,354**	,000	,171*	,043
Emancipativa	,211	,012	-,085	,317	,258**	,002	,026	,760
Educativa	,157	,064	,444**	,000	,142	,095	,093	,274
Sociopolítica	,192*	,023	,153	,071	,179*	,034	,034	,693
Compromís personal	,196*	,020	,050	,559	,265**	,002	,260**	,002

Les correlacions entre els factors del QMA i l'escala TAS són significatives gairebé al 50% de les correlacions possibles. Resulten significatives les correlacions entre metes i actitud cap al futur perquè reflecteixen conceptualment una mateixa perspectiva del subjecte. De la mateixa manera, les correlacions entre expectatives i actitud temporal correlacionen significativament respecte a les dimensions de present i futur (taules 5 i 6).

Taula 5. Correlació de QMA i TAS

Factors del qüestionari QMA	TAS					
	Present		Futur		Passat	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconeixement social	,070	,413	,317**	,000	-,204*	,016
Interpersonal	,320**	,000	,159	,061	,194*	,021
Esportiva	,235**	,005	,207*	,014	,027	,752
Emancipativa	,140	,099	330**	,000	-,088	,303
Educativa	,234**	,005	313**	,000	,104	,222
Sociopolítica	,044	,606	,036	,671	-,012	,892
Compromís personal	,089	,297	,185*	,029	,094	,272

Taula 6. Correlació de TAS i EEFA

Factors de l'escala EEFA	TAS					
	Present		Futur		Passat	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Econòmiques-laborals	,186*	,028	,278**	,001	,069	,415
Acadèmica	,268**	,000	,198*	,019	,285**	,001
Benestar personal	,298**	,000	,255**	,002	,038	,659
Familiar	,217*	,010	,190*	,024	,116	,174

Procediment

En primer lloc i després de la revisió de literatura especialitzada, es van seleccionar els qüestionaris i escales més adequades per a l'obtenció de la informació necessària per a aquesta recerca. Més tard i amb caràcter previ a la realització del qüestionari per part del grup d'adolescents acollits a les llars, es va obtenir l'autorització per part del Servei d'Infància de la Diputació Foral de Bizkaia, tutors legals d'aquests menors. Després, es va contactar amb cada una de les llars, els responsables i els equips educatius, i es van concre-

tar entrevistes en què els adolescents van emplenar els qüestionaris. Això es va dur a terme en petits grups (dos o tres adolescents com a molt), sempre ensenyant-los prèviament el qüestionari i sol·licitant-ne la voluntarietat per a realitzar-lo. Van estar en tot moment supervisats per tal que aclarissin els dubtes que els poguessin sorgir.

Per a l'accés als menors que vivien en les seves llars familiars, es va comptar amb la col·laboració de diversos centres educatius del marge esquerre de Bizkaia, en els quals, després d'una reunió amb els directores i directores de cada centre per explicar-los en què consistia la recerca, es va obtenir el permís dels pares per enquestar els seus fills als centres amb un 98% de resposta favorable. En aquest cas, la recollida de dades es va dur a terme en grups de classe complets i sense la presència del professor-tutor, prèvia explicació de l'objectiu general de la recerca i sol·licitant-ne la col·laboració responsable.

La recollida de dades es va dur a terme en grups de classe complets i sense la presència del professor-tutor, prèvia explicació de l'objectiu general de la recerca

Anàlisi de dades

La mostra es va dividir en dos grups, adolescents en acolliment residencial i adolescents no acollits residencialment. Es van realitzar anàlisis descriptives de la mostra total i dels subgrups en totes les variables considerades en aquest estudi. Es va estudiar l'homogeneïtat de la mostra respecte a l'edat i el sexe mitjançant Anova. Les diferències de les mesures de les variables entre aquests grups es van realitzar utilitzant la prova t de Student quan les variables són contínues i la prova Khi-quadrat per a les variables categòriques. Es van comparar les mesures de les variables entre els subgrups mostrals de manera independent i en l'associació amb altres variables com l'edat i el sexe mitjançant la prova d'Unianova. Per mesurar la fiabilitat de les escales, se'n van calcular les alfes de Cronbach, i per mesurar la validesa convergent dels instruments es van utilitzar els coeficients obtinguts amb la correlació de Pearson. L'anàlisi de dades es va realitzar amb el programa Statistical Package for the Social Sciences, SPSS versió 21.

Resultats

Anàlisi de la resiliència adolescent

La mesura de la resiliència adolescent s'obté del conjunt de la suma de les puntuacions de resposta als 40 ítems que componen l'escala. Els resultats indiquen que la mostra en el seu conjunt ha obtingut una mitjana de 121,51 (DT:13,33).

Les noies es declaren lleugerament superiors als nois pel que fa a resiliència, però no hi ha diferències estadísticament significatives entre els sexes en aquesta variable ($t=-,025$; $sig.=,980$). Tanmateix, sí s'han trobat diferències significatives entre el grup d'acollits i el de no acollits (taula 7). La mitjana dels acollits és de 115,81, mentre que la dels no acollits és de 123,95 ($t=-3,435$; $sig.=,001$). La prova Unianova mostra que les diferències pel que fa a la resiliència no estan condicionades per la variabilitat de l'edat i el sexe en els grups de comparació ($F=,670$; $sig.=,572>0,05$).

Taula 7. Mitjana en resiliència segons la situació residencial

	Situació residencial	N	Mitjana	Desviació típica	Error típic de la mitjana
Total resiliència	Acolliment residencial	42	115,81	13,091	2,020
	No acolliment residencial	98	123,95	12,744	1,287

Els acollits es perceben com a subjectes amb un nivell menor de resiliència en comparació dels seus coetanis, sense que l'edat i el sexe influeixin en les mesures.

La mesura de resiliència té relació amb el retard escolar de les mostres. La mitjana de resiliència entre els que segueixen amb normalitat la formació educativa és de 123,80, mentre que la mitjana de resiliència per part dels que van endarrerits respecte al curs per edat corresponent és de 117,74. Aquesta diferència de 6,069 resulta significativa ($t=2,668$; $sig.=,009$).

Les diferències en resiliència entre acollits i no acollits no depenen de les diferències existents en la variable retard escolar ($F=,509$; $sig.=477$), la qual cosa significa l'existència d'altres motius més enllà del retard escolar que determinen aquestes diferències.

Anàlisi de metes

La mesura de metes adolescents es conforma per set categories diferenciades de metes: metes de reconeixement social, metes interpersonals, metes esportives, metes emancipatives, metes educatives, metes sociopolítiques i metes de compromís social. S'obtenen mitjançant la suma de les puntuacions dels diferents ítems que componen cada categoria.

La comparació de les metes entre els adolescents segons la seva situació residencial dona com a resultat que hi ha diferències estadísticament significatives respecte de les metes educatives, on els adolescents acollits amb una mitjana de 48,43 puntuen més baix que els no acollits, amb una mitjana de 51,82 ($t=-2,047$; $sig.=0,43$). Aquestes diferències entre els grups respecte de les metes educatives no estan influïdes per l'edat ni pel sexe, tot i que les noies tendeixen a puntuar més alt que els nois en la variable de metes educatives. En les altres dimensions de metes, les diferències no són estadísticament significatives.

Anàlisi d'expectatives

Pel que fa a la mesura d'expectatives adolescents, es reparteix en quatre categories diferenciades com són: *Econòmiques-laborals*, *Acadèmiques*, *Benestar personal* i *Familiars*. Aquestes mesures s'obtenen mitjançant la suma de les puntuacions dels ítems que componen cada categoria.

Els adolescents acollits es declaren inferiors pel que fa a les *Expectatives acadèmiques* amb una mitjana 9,38, mentre que els no acollits tenen una mitjana de 12,66. Aquesta diferència resulta estadísticament significativa ($t=-5,991$; $sig.=000$). Aquesta diferència no es troba influïda per les variables d'edat i sexe.

Anàlisi de l'actitud temporal

La mesura d'actitud temporal adolescent s'obté del conjunt de la suma de les puntuacions de resposta als 19 ítems que componen les escales de present i futur i amb la suma dels 15 ítems que componen l'escala de passat.

Els resultats mostren diferències significatives entre acollits i no acollits pel que fa a l'actitud temporal present ($t=-2,062$; $sig.=,041$), però sobretot pel que fa a l'actitud temporal de passat ($t=-4,943$; $sig.=000$), la qual cosa significa que els acollits tenen una percepció de naturalesa afectiva menys positiva que els seus iguals que no estan en acolliment.

Mentre que, en l'actitud cap al passat, l'edat i el sexe no influeixen en les diferències de les mesures entre els grups, en l'actitud cap al present sí que sembla que la conjunció de les variables situació residencial, edat i sexe influeix en les diferències observades en aquesta variable.

Conclusions

Després de l'anàlisi i la comparació de les variables resiliència, metes, expectatives i actitud temporal futura entre adolescents acollits i no acollits, es constata que hi ha una diferència negativa pel que fa a les competències dels acollits respecte dels no acollits. Els acollits manifesten ser menys resilents, tenir un nivell inferior de metes i expectatives educatives, així com posseir una perspectiva més baixa cap a passat i present. D'altra banda, no s'aprecien diferències respecte d'altres tipus de metes i d'expectatives ni en l'actitud cap al futur.

Aquestes diferències en resiliència podrien mostrar que les trajectòries vitals dels acollits i no acollits podrien ser diferents, i és possible concloure que les dificultats i els estressors crònics de llarga durada que afectarien els acollits es podrien manifestar en una competència personal que anomenarem *resiliència inferior*, de nivell més baix que el normalitzat per edat i context. La competència en resiliència en els i les adolescents no només reflecteix l'efecte de les situacions passades, sinó que és un indicador de la competència de cara als reptes futurs. A diferència dels no acollits, es pot entendre que en els adolescents acollits no s'ha desenvolupat de la mateixa manera la competència de resiliència. Els déficits en les relacions familiars identificarien la majoria dels acollits, tot i que podrien no haver servit de factor protector per al desenvolupament dels adolescents.

Pel que fa al nivell de metes, en aquest treball es troben diferències significatives en l'àmbit acadèmic, coincidint d'igual manera amb l'àmbit d'expectatives, en el qual es troben diferències entre aquests grups. Igual que amb els resultats obtinguts en altres recerques, un nivell menor de resiliència es relaciona amb un nivell menor de metes educatives. De la mateixa manera es troba en altres recerques que la resiliència impacta de manera indirecta en el rendiment acadèmic, ja que prediuen positivament les metes acadèmiques, fet que impacta de manera directa en els resultats educatius (Gaxiola et al., 2012).

Així mateix, s'han trobat diferències quant al retard escolar: el nivell de retard escolar és més alt entre els i les adolescents acollits. L'èxit escolar és considerat un reflex de resiliència, representant que els i les adolescents que tenen èxit escolar tenen més competència resilient. Les competències per a l'èxit escolar són semblants a les competències dels adolescents resilents. D'aquesta manera, es comprova que hi ha una relació entre més nivell de retard escolar i menys nivell de resiliència. Així, es pot deduir que l'èxit o fracàs escolar és una marca de debilitat o factor de desprotecció, ja que es pot considerar com a *resultat de* o com a *antecedent de*.

Les actituds temporals vers el passat, present i futur mostren que hi ha diferències pel que fa a la perspectiva afectiva que tenen de passat i present, i és

Es pot deduir que l'èxit o fracàs escolar és una marca de debilitat o factor de desprotecció, ja que es pot considerar com a *resultat de* o com a *antecedent de*

en l'actitud vers el passat on més diferències hi ha; els menors acollits puntuen més baix que els seus iguals excepte en actitud vers el futur, on la puntuació és lleugerament més alta, no arribant a ser una diferència significativa. Es pot afirmar que el resultat obtingut en aquesta recerca no mostra diferències significatives entre els acollits i no acollits pel que fa a l'actitud positiva de futur, i encaixa respecte de la tendència general (Javaloy et al., 2007).

Autors com Martínez i Estaun (2004) consideren quant a les actituds temporals que l'actitud positiva vers el present i el futur, en contrast amb l'actitud neutral vers el passat, indicaria que els i les adolescents mantenen una posició optimista en la mesura que perceben possibilitats de canvi respecte del passat. Tenint això en compte no es pot afirmar que hi hagi una diferència pel que fa a optimisme entre els grups atès que tots dos puntuen de manera més alta el futur en contrast amb el passat. Un fort sentit de futur és un atribut personal individual dels adolescents resilents (Giménez et al., 2010). Totes aquestes diferències observades entre acollits i no acollits en les variables principals de la recerca no es troben determinades per les diferències d'edat, sexe i la situació acadèmica existent entre els grups, motiu pel qual no expliquen suficientment les diferències observades.

Aquesta recerca compta amb certes limitacions com és l'escàs nombre de subjectes en les mostres de cara a obtenir més dades i elaborar estadístics més potents, ja que l'accés a les mostres es va realitzar per disponibilitat. En el cas dels acollits no es pot determinar si els 42 casos són una mostra representativa del conjunt d'adolescents acollits a Bizkaia, tal com passa en el cas dels no acollits, on els 98 alumnes pertanyien a 6 aules de 3 centres formatius diferents de Bizkaia. Una altra limitació ha estat l'escassetat d'estudis trobats que tractessin sobre metes, resiliència, expectatives o actitud temporal amb joves acollits a Espanya, així com un altre tipus d'estudis sobre adolescents acollits a Bizkaia. Sense dubte, aquesta recerca està limitada pel curt espai de temps disponible de què es disposa per a dur-la a terme, ja que un estudi d'aquestes característiques potser podria abordar-se de manera més completa en un futur des d'un estudi superior, per exemple, una tesi.

A partir dels resultats i les conclusions obtingudes, s'indiquen unes orientacions educatives de cara a millorar la intervenció que es realitza amb els i les menors acollits de Bizkaia. Els resultats baixos en qüestions tan importants com les metes i expectatives educatives o el retard escolar i la relació que sembla existir entre aquestes qüestions i la resiliència, també més baixa, justifiquen que la promoció de la resiliència és capdal per al desenvolupament favorable d'aquests menors pensant en l'emancipació.

En aquesta línia, els educadors i les educadores tindran l'objectiu de promoure la resiliència tenint com a punt de partida l'etapa de desenvolupament i la identificació de factors que es troben ja desenvolupats (Grotberg, 2006). Han de preparar els i les adolescents perquè enforteixin la seva capacitat per enfrontar-se a les adversitats de manera que la incorporin com

Els educadors i les educadores han de preparar els i les adolescents perquè enforteixin la seva capacitat per enfrontar-se a les adversitats

un mecanisme que els permeti adaptar-se a tots els canvis vitals en la consecució dels seus projectes de vida. La promoció de la resiliència ha de ser complementària a les intervencions que fan èmfasi en les possibilitats de cada persona per superar les dificultats que apareixen durant tot el cicle vital (González i Valdez, 2012)

Asier De Paz Virto
Universitat del País Basc (UPV/EHU)
asier.depaz@amigonianos.org

Dr. Juan De Dios Uriarte
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Facultat d'Educació de Bilbao
Universitat del País Basc (UPV/EHU)
juandedios.uriarte@ehu.es

Verónica De Los Reyes Mera
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Facultat d'Educació de Bilbao
Universitat del País Basc (UPV/EHU)
veronica.delosreyes@ehu.es

Bibliografia

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. i Abello, R. (2003). Factores psicossociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11, 162-197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811107>
- Aronowitz, T. (2005). The Role of "Envisioning the Future" in the Development of Resilience Among At Risk Youth. *Publichealth Nursing*, 22(3), 200-208. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220303.x>
- Barudy, J. i Dantagnan, M. (2011). La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil. Gedisa.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. i Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2a ed., p. 781-814). John Wiley.
- Bernal, T. i Melendro, M. (2014). Fuentes de resiliencia en menores institucionalizados. *Revista de Psicología y Educación* 9(1), 151-172.

- Bombillar, F. M. i Reina, M. (2013). I Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores. Granada: Comares.
- Callabed, J. (2006). *El adolescente, hoy*. Certeza.
- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección* [Dissertació Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Carcelén Velarde, M. C. i Martínez, P. (2008). Futuro perspectiva temporal en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26 (2), 255-276. <https://doi.org/10.18800/psico.200802.003>
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Pirámide.
- Corral de Zurita, N. i Leite, A. (2003). El estudiante universitario en perspectiva cognitivo-motivacional. *Revista nordeste*, 18, 53-71.
- Contreras, F. A. (2016). *Impacto psicosocial de la Migración Laboral Femenina en los Hijos Adolescentes que se quedan atrás*. [Tesi Doctoral] Universidad del País Vasco.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. The Free Press.
- De Pedro, F. i Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>
- Federación de entidades con proyectos y pisos asistidos, FEPA (2013). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España*. Publicaciones de FEPA.
- Fergusson, D. M. i Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x>
- Garassini, M. E. (2020). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Editorial El Manual Moderno.
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. i Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- Gaxiola, J. C., González S, i Contreras Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html>
- Gaxiola, J. C., González, S., Contreras, Z. i Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30, 48-74.
- Gaxiola, J. C., González, S. i Gaxiola, E. (2013) Autorregulación, resiliencia y metas educativas variables protectoras del rendimiento académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Giménez, M., Vázquez, C. i Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Cosiety, & education* 2(2), 97-116.

- González, N. i Valdez J. (2012) Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *Ciencia Ergo Sum*, 3(19), 207-214. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7043>
- González, N., Valdez, J., van Barneveld, H. i González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia ergo-sum*, 16(3), 247-253. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fredalyc.uaemex.mx%2Fsrc%2Finicio%2FArtPdfRed.jsp%3FiCve%3D10412057004>
- Gómez, G., Rivas, M. i Lobos, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-13.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Cómo superar las adversidades. Gedisa.
- Gutiérrez, M., Tomas, J. M. i Pastor, A.M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Hernández, R., Fernandez C. i Baptista L (2006) *Metodología de investigación*. McGraw Hill.
- Javaloy, F., Páez, D., Cornejo, J. M., Besabe, N., Rodriguez, A., Valera, S. i Espelt, E. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Injuve.
- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.). *Flourishing* (p. 293-312). American Psychological Association.
- Larson, R. (2010). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. i Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- López, S. (2007). Efectos individuales del despido y la resiliencia como facilitador en la búsqueda de empleo. *Panorama socioeconómico*, 35, 168-173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39903508>
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanza: perspectivas de la psicología positiva. *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 45-54. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/26/133.html>
- Martínez, P. i Estaun, S. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. [Tesi Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, G. J. A. G. (2011). La educación para una sociedad resiliente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-II).
- Medina, R. i García, M. (2005). La formación de competencias en la Uni-

- versidad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017146012>
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. i Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Mendes, J. T. N. i Ford, J. V. (2021). Projetos de vida institucionalizados: reflexões sobre as expectativas de futuro de jovens em acolhimento. *Revista Agenda Social*, 15(2).
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L. i Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Ediciones Pirámide.
- Newman, D. M. (2020). *Sociology: Exploring the architecture of everyday life*. Sage.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven University Press & Lawrence Erlbaum.
- Obando, O., Villalobos, M. i Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 149-159. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdfypid=S012391552010000200013ylng=enynrm=isoytlnng=es
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. i Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. <https://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Omar, A. (2005). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- Parrilla, Á., Gallego, C. i Moríña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233.
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W. i Malaver, C. S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Sánchez, Y. i Verdugo, L., (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de la Psicología*, 32(2) 545-554.
- Santana-Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Santana-Vega, L., Feliciano-García, L. i Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista Educación*, 37(2), 35-58. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Sanz De Acedo, M. L., Ugarte, M. D. i Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 21(39), 11-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>

- Silas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Sotelo, F. i Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situación es de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. i von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A. i Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Vera, B., Carbelo, B. i Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento post-traumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1).
- Verdugo, L., Sánchez, Y., Creo, M. i Campillo, E. (2015). Tres estudios para el desarrollo y la validación del instrumento de evaluación de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA). En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1787-1800.
- Vinaccia, S., Quintero, J. M. i Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 139-146.
- Wade, J. i Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for Young people leaving care. *Child & family social work*, 11(3), 199-208.
- Waters, E. i Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

La veu quan se silencien les veus. Una proposta per a l'ús del titella com a recurs socioeducatiu i terapèutic amb adults amb malaltia mental

Eva Cristina
Mesas

Recepció: 29/12/2020 / Acceptació: 27/05/2021

Resum

En aquest article es presenta una experiència d'intervenció psicosocial en la qual es va treballar l'expressió i la socialització d'un grup de persones amb malaltia mental a través d'un taller de creació i animació de titelles. En el marc teòric de l'article ens centrarem a elaborar un catàleg de tipus i mètodes per a la construcció de titelles que en facilitin l'ús com a eina socioeducativa i terapèutica. Mitjançant l'anàlisi d'experiències rescatarem les principals qualitats de l'ús de titelles per a la millora social i sanitària. Entre aquestes potencialitats destaquem la capacitat del titella per desenvolupar qüestions que tenen a veure amb la construcció del propi cos i la possibilitat de poder utilitzar el joc com a mitjà en l'espai de la paraula, de manera que les persones amb malaltia mental puguin apropar-se a les seves zones de conflicte de manera segura i puguin establir noves relacions, amb els altres i amb l'entorn, d'una manera protegida. Els resultats mostren com la construcció i el joc amb titelles han facilitat l'expressió de les persones amb malaltia mental i els ha permès assajar simbòlicament diferents situacions de manera controlada, ajudant-los a incorporar canvis substancials en la seva realitat.

Paraules clau

Titelles, educació social, malaltia mental, art, teràpia.

La voz cuando se silencian las voces. Una propuesta para el uso del títere como recurso socioeducativo y terapéutico con adultos con enfermedad mental

The voice when the voices are silenced. A proposal for the use of puppets as a socio-educational tool and therapeutic resource with adults with mental illness

El presente artículo expone una experiencia de intervención psicosocial en la que se trabajó la expresión y la socialización de un grupo de personas con enfermedad mental a través de un taller de creación y animación de títeres. En el marco teórico del artículo nos centraremos en elaborar un catálogo de tipos y métodos existentes para la construcción de títeres, que faciliten su utilización como herramienta socioeducativa y terapéutica. A través del análisis de las experiencias rescataremos las principales cualidades del uso de títeres para la mejora social y de la salud. Entre estas potencialidades destacamos la facultad del títere para elaborar cuestiones que tienen que ver con la construcción del propio cuerpo y la posibilidad de poder utilizar el juego mediado en el espacio de la palabra, de manera que las personas con enfermedad mental puedan acercarse a sus zonas conflictivas de una forma segura y puedan establecer nuevos vínculos de relación, con los otros y con su entorno, de una forma protegida. Las conclusiones muestran cómo la construcción y el juego con títeres han facilitado la expresión de las personas con enfermedad mental y les ha permitido ensayar simbólicamente diferentes situaciones de forma controlada, ayudándoles a incorporar cambios sustanciales en su realidad.

This article presents an experience of psychosocial intervention in which the expression and socialization of a group of people with mental illness was worked on through a workshop on creating and animating puppets. Within the theoretical framework of the article we will focus on developing a catalogue of types and methods for the construction of puppets that facilitate the use of this material as a socio-educational and therapeutic tool. Through analysis of the experiences we will highlight the main qualities of the use of puppets for social and health improvement. Among these potentialities, we highlight the ability of the puppet to formulate questions that have to do with the construction of the body itself, and the possibility of using play mediated in the word space, so that people with mental illness can approach their areas of conflict in a safe way and establish new relationship links, with others and with their environment, in a protected way. The conclusions show that building and playing with puppets facilitated the expression of people with mental illness, and enabled them to symbolically recreate different situations in a controlled way, helping them to incorporate substantial changes in their reality.

Palabras clave

Títeres, educación social, enfermedad mental, arte, terapia.

Keywords:

Puppets, social education, mental illness, art, therapy

Com citar aquest article:

Mesas Escobar, E. C. (2021).

La veu quan se silencien les veus. Una proposta per a l'ús del titella com a recurs socioeducatiu i terapèutic amb adults amb malaltia mental.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78, p. 191-209.

▲ Introducció

Un dels àmbits d'actuació de l'educació social quan treballem amb persones amb malaltia mental té a veure amb la promoció de la salut. La utilització de les tècniques artístiques ha demostrat la seva eficàcia per a la millora de la sociabilització i l'expressió emocional de les persones amb malaltia mental i social. A través d'aquestes experiències ens disposem a explorar les possibilitats del joc intervingut amb titelles com una eina socioeducativa, aplicada amb finalitats terapèutiques. Els autors Álvarez-Mabán i Hechenleitner-Carballo donen suport a l'educació com un mitjà per enfrontar la malaltia, i ho exposen de la manera següent:

Per poder dur a terme la promoció en salut, s'ha identificat l'educació com una potent eina per combatre la malaltia i aconseguir que les persones puguin assolir el control sobre la seva salut de manera informada. Entenent que l'aprenentatge és un procés actiu, participatiu i situat en un context familiar per als qui aprenen. (2019, p. 149).

El joc amb titelles no és exclusiu de la infància, sinó que constitueix una eina molt útil per a l'educació social, així com per treballar en processos terapèutics

Cal destacar que, de manera general, s'ha relacionat el joc amb titelles amb el món infantil, tanmateix, en aquest treball hem evidenciat com el joc i l'expressió a través de titelles no és exclusiu de la infància, sinó que constitueix una eina molt útil per a l'educació social, així com per treballar en processos terapèutics.

Els titelles i els ninots són elements artístics i escènics d'origen mil·lenari, que han acompanyat l'ésser humà des dels seus orígens. Tots els pobles primitius van utilitzar en les seves cerimònies diferents elements de personificació, principalment màscares, titelles i ninots, als quals se'ls atribuïa funcions màgiques, protectores i sanadores. En tots els temps i en totes les cultures, el titella constitueix un element estretament vinculat a allò humà. Segons això, és fàcil comprendre que un element que ha estat sempre vinculat a l'home pot ser una eina de la qual se serveixi per conèixer-se millor, així com per gestionar i elaborar qüestions relacionals amb els altres i amb l'entorn. El titellaire José Bolorino diu sobre el titella: "Potser és el més humà de totes les arts, capaç de mostrar a tots de quina matèria està fet l'home: d'amor i d'odi, de compassió i menyspreu, de riure i plor; d'omnipresència i finitud; de temor i seguretat. Així és el titella, ésser històric." (2019, § 6).

Certament el titella és un ésser històric i universal, ja que l'ésser humà ha construït titelles en tots els temps i arreu del món. Això ens porta a enfrontar-nos a una gran dificultat a l'hora de triar quin tipus de titella seria l'adequat per a treballar en l'educació social, ja que una de les característiques més generals d'aquests petits objectes animats és precisament la seva diversitat i la seva vasta tipologia.

Cap a una classificació dels titelles per al seu ús educatiu i terapèutic

Segons el que s'ha exposat, dedicarem la primera part d'aquesta investigació a la cerca i classificació dels diferents tipus de titelles, per tal de generar un catàleg de tipus i mètodes per a la construcció de titelles que ens siguin útils com a eina per a la salut, per tal de contextualitzar teòricament la nostra experiència de treball amb un col·lectiu de persones adultes amb malaltia mental. Al llibre *Títeres en la escuela*, l'autora, Hernández Sagrado, fa una classificació dels diferents tipus de titelles segons la proximitat del titella amb el creador, i ho exposa de la manera següent:

La primera baula seria la màscara i l'últim el titella de fil [...]. Com més proper al meu cos hi ha el titella [...], més m'hi identifico, i a mesura que el titella es va fent més complicat i llunyà vaig perdent part d'aquesta identificació i vaig guanyant en projecció. (1995, p. 16)

Aquesta classificació és molt interessant des de l'aspecte educatiu i terapèutic, ja que posa l'accent en la importància de la proximitat en el treball amb titelles o ninots, evidenciant com la proximitat influeix en la vinculació emocional que el creador manté amb els seus ninots. Des de la nostra experiència hem pogut observar com, als participants, els era molt difícil posar-se en la pell d'allò que no els agradava. Quan se'ls demanava que construïssin una màscara o una titella de guant, era habitual que representessin personatges o éssers amistosos, objectes que fessin còmoda la possibilitat d'introduir-nos-hi, éssers confortables i agradables d'habitar (Mesas, 2015, p. 308). Altrament, observàvem que com més distància hi havia entre el creador i el ninot es produïa, també, més predisposició a projectar en el titella aquells aspectes de si mateixos que consideraven més menyspreables, i era comú que els seus ninots poguessin representar monstres, bruixes o altres personatges relacionats amb allò malèfic.

Com a ampliació a la classificació d'Hernández Sagrado, col·locaríem en l'última baula d'aquesta classificació els titelles d'ombres o altres formes de titelles projectats, atès que hem pogut observar que quan s'han fet servir aquests titelles hi ha hagut més distanciament de l'autor, la qual cosa ha facilitat que funcionessin com a *protectors joics*. Segons la nostra experiència, quan un participant feia servir al taller un titella d'ombra, se sentia doblement protegit, ja que quan actuava no era el titella el que es feia càrrec de les seves paraules, sinó l'ombra projectada del titella, mentre que l'autor es mantenia protegit darrere d'un llençol, permetent que, en aquesta doble distància, el creador pogués projectar allò que era més difícil d'expressar. D'aquesta manera, se servia del joc dramàtic per expulsar sobre l'objecte qüestions tràgiques, doloroses o en fase d'elaboració.

El treball amb titelles o ninots influeix en la vinculació emocional que el creador manté amb els seus ninots

Seguint amb la classificació dels diferents titelles que es poden utilitzar en l'educació social i en la teràpia, és interessant portar al text l'organització que realitza Carlos Converso (2000). L'autor considera rellevant que qualsevol classificació dels titelles ha de tenir una finalitat pràctica i un sentit estrictament tècnic. I segons això, distingeix els titelles en tres grans grups segons les seves diferents qualitats: la seva forma, la seva representació i la seva manipulació. Segons la seva forma, distingeix els titelles corporis dels titelles plans; segons la seva representació, ens parla de titelles reals i titelles imaginaris; segons la seva manipulació, separa els titelles de manipulació directa dels titelles de manipulació indirecta (Oltra Albiach, 2014).

La primera classificació en què Converso organitza els titelles segons la seva forma resulta de gran interès en l'àmbit de l'educació artística, ja que permet treballar tots els elements del llenguatge plàstic i visual en la construcció del titella. Entenem que un titella és, sobretot, una producció artística, i quan parlem d'un titella pla ens referim a una expressió plàstica bidimensional, mentre que quan parlem d'un titella corpori es tracta d'una expressió plàstica tridimensional. Els titelles plans solen ser figures dibuixades en paper, fusta o cartró, que més tard són retallades per ser manipulades des de baix amb una vareta. Poden fer-se servir per si mateixos o actuar dins d'un petit escenari, generalment de cartró. Els titelles corporis es realitzen habitualment modelant pasta de paper, plastilina, suro o altres materials, tot i que també és molt habitual realitzar-los acoblant diferents elements reciclats (cartró, taps, suro, entre d'altres). Els titelles corporis permeten ésser observats des de diferents punts de vista: de cara, de perfil, des de dalt, des de baix, amplificant considerablement les seves possibilitats expressives.

El segon criteri que marca Converso respon a qüestions més subjectives i té a veure amb allò que representa el titella en el pla dramàtic. Segons això, distingeix entre éssers reals o imaginaris. Aquesta classificació es fa especialment interessant en el pla terapèutic, i té a veure amb les projeccions del creador sobre el titella en el moment de la seva animació. Segons l'autor, aquest personatge animat pot estar en connexió amb el món real del seu creador (representar alguna cosa real) o pot pertànyer únicament al seu món intern (representar un ésser imaginari). Des d'un enfocament terapèutic, entenem allò imaginari com un component necessari en la construcció de tot titella, ja que, a través de la creació de titelles, és possible desplegar allò imaginari per donar forma a allò simbòlic. A més, som conscients que, en tota creació i joc de titelles, hi ha sempre una metàfora de la realitat segons la qual tots els personatges serien, alhora, reals i imaginaris. Volem dir amb això que fins i tot els personatges més reals són imaginaris, ja que tenen lloc en el terreny del joc simbòlic (un pla paral·lel a la realitat), i que els personatges més imaginaris són també reals, ja que responen, generalment, a algun aspecte de la realitat del seu autor. En aquest sentit, portem al text les paraules de la psicoanalista i educadora Úrsula Tapolet en defensa d'allò imaginari en el pla educatiu:

Tot el nostre sistema educatiu tendeix a aniquilar el que s'anomena imaginació, que es relega al terreny fluctuant i capritxós d'un interior purament personal, sense estructures, sense fonaments o realitat pròpia. Ara bé, la imaginació no és ni vaga, ni irreal, ni únicament subjectiva, sinó que respon precisament a la realitat, dotant [allò no elaborat] d'una estructura coherent. (1982, p. 34)

Seguint Tapolet, ressaltem que en un àmbit terapèutic esdevé molt important atendre els titelles des d'allò que representen, ja que ens permeten obrir els ulls a les projeccions internes que els participants expressen a través de l'objecte, en què es posen en marxa qüestions inconscients de la vida psíquica dels creadors.

En la tercera classificació, l'autor cataloga els titelles quant a la seva manipulació, distingint aquells en què el creador manipula directament amb les mans (com seria el cas del titella de dits o de guant) d'aquells en què el titella es mou a través d'un element intermedi (com poden ser varetes o fils en les marionetes). Des d'un enfocament terapèutic i educatiu considerem important també aquesta distinció, ja que posa de manifest l'estreta relació dels titelles amb el cos i el moviment del seu creador. Segons això, creiem que els titelles han de ser sempre construïts pel participant, ja que responen a la mesura i al moviment únic i intransferible del seu creador. Per aquesta raó, considerem que els titelles mai no han de ser intercanviables. Que els titelles són construïts a la mida del seu creador és especialment evident en els titelles de manipulació directa (titelles de dit i guant), en què l'infant o l'adult construeixen el titella prenent com a plantilla la mesura de la seva mà. Però, més enllà dels aspectes formals, cada titella estarà realitzat per a ser animat únicament pel seu creador, ja que va ser construït des de la seva ideació amb uns ritmes, amb les seves pauses, amb un moviment i amb una veu individual, que pertany només a qui els va construir.

Des d'aquest recorregut per les diferents classificacions i tipologies dels titelles, considerem que quan treballem amb titelles és interessant animar a l'exploració dels diferents tipus de titelles, experimentar les diferents distàncies, els diferents volums i formes, així com explorar les diferents formes de manipulació perquè, d'aquesta manera, cada participant pugui descobrir el titella que millor s'adapti al seu llenguatge, a l'expressió de la seva subjectivitat i a la seva necessitat interior. D'altra banda, aclarirem que, en aquest article, parlarem indiscriminadament de titelles i ninots, ja que entenem tots dos termes com a sinònims dins d'un marc educatiu i terapèutic. A causa d'això inclourem com a titella a qualsevol objecte quotidià que és animat pel participant, ja que ha estat construït simbòlicament per expressar i explicar històries. Sabem que generalment s'han vinculat els titelles amb l'expressió dramàtica davant d'un públic i els ninots amb l'espai íntim de l'infant. No obstant això, des de la nostra experiència al taller, la línia definitòria entre el titella i el ninot és prima i fàcilment traspasable, ja que tot joc amb ninots té un matís dramàtic, construeix una història i envesteix uns personatges que

En un àmbit terapèutic esdevé molt important atendre els titelles des d'allò que representen, ja que ens permeten obrir els ulls a les projeccions internes que els participants expressen a través de l'objecte

esdevenen titelles. I, d'altra banda, quan fem servir els titelles en un enquadrament terapèutic aquests estan vinculats al joc intern, i són construïts a través de diàlegs interns, dins d'un enquadrament d'intimitat que s'allunya, considerablement, de qualsevol forma de representació dramàtica.

Un taller terapèutic de construcció de titelles per a adults amb malaltia mental

L'experiència que exposem va començar el 2015 com un taller d'artteràpia grupal, i es va veure interrompuda per la crisi sanitària del 2020, a causa de la covid-19. Hi participaven cinc adults amb diverses malalties mentals, i es realitzava amb una periodicitat setmanal, en sessions de dues hores. El grup va ser triat per l'equip tècnic del centre, segons necessitats individuals de cada usuari, tenint en compte l'homogeneïtat del grup a nivell emocional i cognitiu.

Durant els primers mesos treballem utilitzant diferents tècniques artístiques, seguint una metodologia arteterapèutica, però a poc a poc el taller es va transformar en un taller terapèutic de construcció de titelles. En diverses ocasions havíem observat com els participants del taller retallaven els personatges d'alguns dels seus dibuixos i els animaven per interaccionar amb els seus companys, i també havien animat de forma espontània alguns objectes mentre iniciaven jocs dramàtics senzills. Segons això, diríem que el taller de titelles va sorgir d'una forma natural, des de l'escolta activa del grup i com a resposta a les necessitats i demandes que havíem observat en la seva evolució grupal.

Una de les primeres dificultats en iniciar aquest treball terapèutic grupal tenia a veure amb la desconfiança entre participants. Eren persones que passaven molt de temps junts al centre, però que, amb tot, pertanyien a grups de referència diferents. Alguns d'ells tenien bona relació i confiança, però per a uns altres la seva història comuna fora de la sessió pesava massa dins d'aquest marc. La constitució del grup i l'establiment de la confidencialitat i la confiabilitat va ocupar diverses sessions durant el primer any de funcionament. Aquesta desconfiança es feia més evident durant el temps de paraula, on els usuaris tenien massa resistències que els impedièren de parlar i explicar al grup el seu procés creatiu. En una de les sessions havien construït un petit titella pla, i ens vam adonar que van poder disposar de l'auxili del titella per vendre les seves resistències en el grup de paraula. D'aleshores ençà, utilitzarien els titelles per parlar, i d'aquesta manera van deixar de percebre l'espai de paraula com un moment en què podien sentir-se jutjats pels seus companys, i es van dedicar només al joc espontani a través de titelles. Disposar dels titelles que havien construït els va ajudar a poder parlar i expressar les seves emocions i vivències en el grup de paraula. Els ninots parlaven

El taller de titelles va sorgir d'una forma natural, des de l'escolta activa del grup i com a resposta a les necessitats i demandes que havíem observat en la seva evolució grupal

d'allò que els era més propi amb altres veus, amb altres paraules i utilitzant un altre llenguatge: el llenguatge simbòlic del joc.

Aviat els participants es van adonar que en aquesta innocent exploració amb els ninots havien posat en escena més del que es proposaven, i el primer vincle grupal va ser adonar-se que a tots els havia passat el mateix. Aquestes primeres sessions van ser de gran valor per al grup, possibilitant l'expressió i ampliació del treball terapèutic, tal com ho confirmen algunes de les reflexions dels participants:

- “Em sento content d'haver actuat, com més lliure i millor”, va dir en Román.
- “Quan el meu titella parla jo l'escolto”, va dir en Darío.
- “Mentre actuava m'he adonat que el titella soc jo”, va dir en Darío més endavant.
- “Jo de vegades em quedo en blanc quan he de parlar, em costa arrencar, però al meu titella no”, va dir la Magdalena.
- “Hem rigut molt, encara que estiguem tristos, els titelles fan riure”, va dir la Beatriz.
- “La Magdalena avui està trista i diu que no pot explicar el que li passa. Jo crec que el seu titella sí que ho pot explicar i se sentirà millor”, va dir en Daniel.
- “Sempre és més fàcil quan un altre parla per tu”, va afegir-hi en Daniel més endavant.

Amb els titelles va començar una nova etapa al taller d'expressió terapèutica, i des d'aleshores la tasca dels participants es va centrar en la construcció i animació de titelles. Primer, vam començar introduint-hi tècniques senzilles d'elaboració de titelles: petits titelles plans i titelles de plastilina. No obstant això, a poc a poc, vam anar incorporant-hi processos més complexos, fins que finalment ens vam centrar a treballar, de forma general, amb el titella de tija (titella de marota) i, en algunes ocasions, amb titelles de guant, segons la preferència dels participants.

Després d'uns mesos explorant i investigant amb diferents tipus de titelles, vam poder observar que, certament, el titella de marota permetia més llibertat d'expressió plàstica, ja que incloïa en la seva construcció més recursos creatius: modelatge de la pasta de paper, pintura del titella, construcció de la seva estructura interna i confecció de la vestimenta i detalls amb diferents elements. A més, el titella de marota esdevenia més expressiu i amb més possibilitat de moviment a l'hora d'animar-lo, ja que permetia gesticular també amb una o dues mans. La distància entre l'autor i el seu titella era intermèdia, ja que no s'havia de col·locar dins seu, com passaria amb el titella de guant, ni incidia en la doble distància com passaria amb el titella d'ombra, la qual cosa permetia una relació intermèdia entre vinculació i projecció molt positiva per al desenvolupament terapèutic.

Disposar dels titelles que havien construït els va ajudar a poder parlar i expressar les seves emocions i vivències en el grup de paraula, utilitzant un altre llenguatge: el llenguatge simbòlic del joc

L'elaboració del propi cos a través de la construcció del titella

La preferència dels participants per construir titelles de marota introdueix la importància que té el llenguatge corporal en les nostres formes socials d'expressió i comunicació. Tal com hem dit, el titella de marota és una titella corpori i tridimensional. De fet, és l'únic titella de construcció senzilla que no és estàtic ja que inclou el moviment d'una o dues mans a través de varetes o tiges. El titella de marota introdueix l'expressió corporal en el joc intervingut amb titelles i implica mobilitzacions internes que tenen a veure amb l'elaboració del propi cos.

Dit això, cal recordar que el cos (l'expressió corporal) ha estat un lloc de conflicte per a les persones amb malaltia mental. De fet, generalment se'ls acusa d'incórrer en formes de relació o de proximitat inapropiades, fet que a molts els porta a sentir-se incòmodes en la seva forma d'expressar corporalment i de mostrar afectes, manifestant-se generalment rígids i distants en les seves relacions amb els altres. En general, vivim encara en una societat amb molta repressió en relació amb el cos i, per això, entenem que posar en joc el cos comporta una gran mobilització a nivell emocional, especialment per a les persones amb malaltia mental o aquelles que manifesten conflictes en la seva relació amb el cos.

Per construir un titella, el participant ha de treballar sobre el seu propi cos: explorar el seu esquema corporal i reconstruir-lo des de la seva imatge interna del cos. El cos no només és present en la construcció del titella, sinó que es posa especialment en joc en el moment d'animar-lo. La proximitat del joc dramàtic amb titelles, amb altres llenguatges artístics, com el teatre o la *performance*, fa que el cos prengui un paper rellevant en aquestes experiències i que no puguem passar per alt l'atenció a l'elaboració de qüestions corporals que puguin manifestar-se en tot el procés de construcció.

Sabem que cada participant que construeix un titella hi mostrarà, inevitablement, allò que coneix del seu cos, dels seus òrgans i de com s'organitzen les parts del cos i els seus membres, és a dir, el seu esquema corporal. Però no només això, ja que a través del titella expressarà i comunicarà la part més subjectiva del seu ésser, les seves vivències i experiències corporals. Per tant, serà també un reflex de la seva imatge corporal interna. A més, cada creador construirà i animarà aquest titella en relació amb el seu moviment, adaptant-lo a les seves pauses, als seus ritmes i, en definitiva, a la seva expressió corporal única i subjectiva (Mesas, 2015, p. 311). És per això que la construcció del titella facilitarà l'emergència d'aquelles experiències inconscients en relació amb el cos, i a través de la construcció del titella aquestes experiències corporals podran prendre forma, fer-se visibles i ésser expressades a través del joc.

La construcció del titella facilitarà l'emergència d'aquelles experiències inconscients en relació amb el cos, fer-se visibles i ésser expressades a través del joc

De vegades, hem observat que moltes dificultats en la construcció del titella tenen a veure amb dificultats emocionals en l'assimilació del propi cos. Això ens porta a entendre que no totes les persones amb malaltia mental estaran preparades emocionalment per construir un titella, així com que no tothom està preparat emocionalment per jugar-hi. Construir un titella implica construir-se, i per fer-ho cal que hi hagi, en el creador, una vivència i experiència corporal pròpia, així com un espai propi per al desenvolupament de la seva subjectivitat.

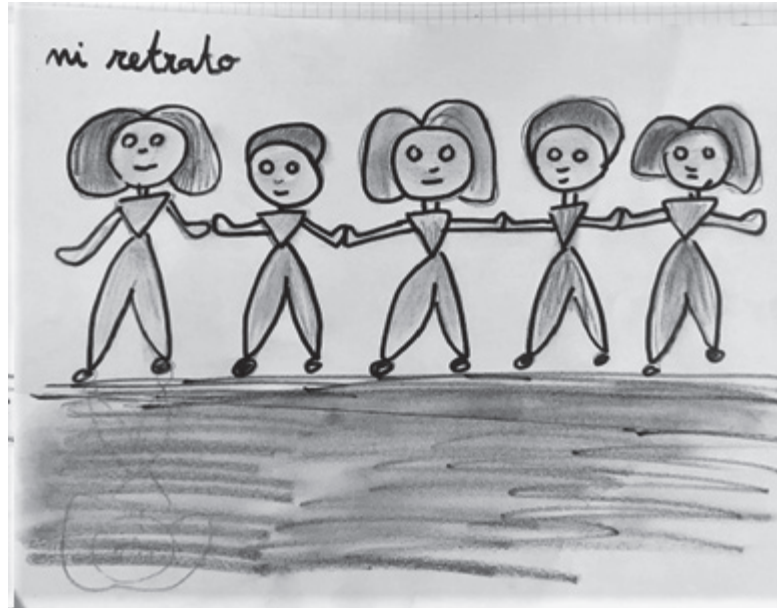
A propòsit d'això, portem al text l'exemple de la Beatriz, una de les noies que va participar al taller i que ens va fer comprendre la importància de l'elaboració del cos per a la construcció del titella.

El cas de la Beatriz i el titella que no va poder ser

La Beatriz és una dona de trenta-nou anys, amb un trastorn mental de tipus esquizofrènic. A causa del seu trastorn mental ha patit constants episodis d'al·lucinacions visuals i auditives amb contingut amenaçador, generalment escenes de violència, d'encaputxats que venen a fer-li mal o d'incendis. Actualment és capaç de discernir i controlar els seus episodis al·lucinatoris, però les seves experiències traumàtiques l'han convertit en una dona contínuament atemorida, desconfiada i absolutament dependent del seu cercle familiar i, més concretament, de la seva mare.

La separació de la seva família per assistir al centre va resultar molt difícil per a ella, i li va generar una sensació de desemparament insostenible. En les primeres sessions d'arteràpia sempre dibuixava tota la seva família abans de dibuixar-se a ella mateixa, i quan se li preguntava per la raó de retratar-se sempre acompanyada dels seus familiars manifestava la seva por horrible a la solitud i al desemparament. En les seves obres tots els seus éssers estimats tenien el mateix esquema corporal i el mateix rostre com si fossin persones realitzades en sèrie, que romanien agafades de la mà com si construïssin un mur protector o una unitat indivisible (figura 1). A través dels seus dibuixos era evident que la Beatriz era incapaç de representar-se separada o diferenciada dels seus éssers estimats, i que no podia sentir-se ni dibuixar-se com una persona diferent i independent.

Figura 1. Retrat de la Beatriz, 2017. [Dibuix amb llapis de colors sobre paper] Fotografia de l'autora



La Beatriz era una noia amb moltes habilitats manuals i amb un bon nivell cognitiu, per la qual cosa vam intuir que no tindria, a priori, cap dificultat a construir el seu titella. Era molt metòdica i hàbil en tots els tallers ocupacionals que realitzava: ceràmica, serigrafia, paper reciclat o altres manipulats. No obstant això, dins del marc terapèutic, era incapaç de modelar el cap d'un titella, mostrant una inusual malaptesa amb les mans. Va començar utilitzant una pilota de paper maixé, a la qual va ser incapaç de donar forma. Quan de sobte apareixia alguna cosa similar a un rostre en el seu titella modelat, es paralizava i la manca de forma es manifestava de nou (figura 2). Llavors, em mirava angoixada i em deia: “No ho sé, no ho sé, no puc fer-ho”. La Beatriz va utilitzar una piloteta de tennis de taula com a suport, sobre la qual va modelar amb plastilina per després cobrir-la amb tires de paper maixé. Cobria una vegada i una altra la mateixa part del cap, però sempre deixava una part al descobert. La Beatriz no acabava de tancar el cap, no podia fer-ho. Mentre ho intentava, el cap es deformava cada vegada més. En alguns llocs les capes de paper maixé s'amuntegaven construint embalums de molt gruix i, al contrari, en altres llocs el cap continuava sense tancar (Mesas, 2015, p. 312).

Figura 2. Titella de la Beatriz. El titella que no va poder ser, 2016. [Tros de pasta de paper modelat] Fotografia de l'autora



Aviat vaig entendre que, en el cas de la Beatriz, les dificultats per a realitzar el cap tenien a veure amb conflictes inconscients a nivell emocional, i no amb les seves habilitats motores ni perceptives. Les seves dificultats no eren conseqüència de les destreses manuals sinó d'un conflicte per construir-se un cos propi (diferenciat de l'altre). Vaig entendre que la Beatriz no posseïa, encara, una imatge de si mateixa i que per aquesta raó no estava preparada per a construir-la. Ella era una dona tan vulnerable i feble en la seva relació amb l'entorn que, en aquests moments, es mantenia psíquicament en una construcció i, igual que el seu cap, es trobava en un procés “sense tancament”. No obstant això, no podem quedar-nos únicament en l'acte frustrat de construir un titella, sinó en les qüestions que s'estaven expressant i posant en joc mentre la Beatriz intentava construir el seu titella. Sabem que el potencial de l'acte creatiu es donava també en el procés, ja que mentre la Beatriz provava a construir-se un titella explorava la possibilitat de ser, estava assajant noves perspectives per enfrontar-se al món, i la possibilitat de deixar-se anar de l'estructura familiar per a enfrontar-se, des de la protecció del joc simbòlic, a la vida com a ésser independent.

El titella com a pantalla de projecció

El treball amb titelles comporta que calgui emprar diverses sessions en l'elaboració d'una peça plàstica. No obstant això, en cada sessió era sempre necessari emprar un temps per a la paraula. Considerem rellevant “provocar la paraula després del procés creatiu, permetre'ls en cada sessió un temps per pensar i pensar-se” (Mesas i Santos, 2018, p. 110), per poder col·locar una

paraula en aquest procés creatiu. A vegades aquesta paraula és una sensació, un projecte, una idea o un títol. I d'altres vegades, quan treballem amb persones amb malaltia mental, cal acompanyar-les també amb les nostres paraules, ajudant-los a anomenar, a situar i a simbolitzar allò on a la paraula li costa arribar. En l'àmbit en el qual ens situem, a mig camí entre allò terapèutic i allò educatiu, no ens referim a una devolució o *feedback* en el seu sentit psicoterapèutic més estricte, sinó més aviat a un espai per donar valor al procés, per portar a aquest lloc de trobada qüestions que han estat importants per als participants, retornant-los un reconeixement al seu procés des de la nostra mirada. L'espai de paraula és rellevant en el procés socioeducatiu i terapèutic, ja que els va a ajudar a desenvolupar la seva capacitat d'associació i simbolització, així com a trobar el sentit del seu procés creatiu.

La projecció sobre l'objecte permet al creador mirar-se a si mateix des de fora i amb la distància necessària per sentir-se segur en l'abordatge de qualsevol conflicte

Des de les primeres sessions, quan el titella està en procés, podem apreciar que aquest titella ja és un projecte d'alguna cosa, és una manifestació d'un desig. A més, esdevé interessant observar com aquest projecte pot anar modificant-se durant el procés, com l'atzar hi interfereix i canvia el destí d'aquests petits personatges i com, a voltes, el participant es va transformant mentre es transforma el titella. Però un cop el titella té un rostre i un cos que es mou, és sorprenent observar com, sense indicació, aquest titella pren el lloc de la paraula, iniciant ràpidament un joc dramàtic des de l'espontaneïtat i el joc simbòlic. Es produeix llavors una expressió del creador basada en el *desdoblament*¹, a mig camí entre la ficció i la realitat. La projecció sobre l'objecte permet al creador mirar-se a si mateix des de fora, veure's des d'una altra perspectiva i amb la distància necessària per sentir-se segur en l'abordatge de qualsevol conflicte. A propòsit d'això, l'autor Cesare Felici diria que

els conflictes inconscients no resolts, pulsions, desitjos, fantasies, tot el que pot portar a provocar una situació de desequilibri insuportable per a la consciència i, per tant, ser reprimat, eliminat o emmascarat pel jo, gràcies a la mediació del titella (en el seu paper de *doblet*), assumeixen una configuració simbòlica no reconeguda pel subjecte examinat com a expressió de la seva realitat interior conflictiva, alhora que es converteix en una representació onírica en la qual, de fet, reapareixen de nou, emmascarats, els continguts eliminats en el pla de la consciència, presentats de manera acceptable, i per tant privats de la seva càrrega traumatitzant. (2008, p. 198)

D'aquesta manera, el titella es converteix en una pantalla de projecció on el creador pot mirar-se. Es tracta d'una pantalla separada i amable que el protegeix i l'aixopluga de tot allò que la realitat té d'amenaçadora. En el terreny simbòlic, el creador pot expressar fins i tot allò que li resulta més difícil d'explicar, sentint-se un mer receptor de les seves pròpies paraules.

Durant les sessions de construcció del titella es posa l'accent en la seva expressió en tant que objecte plàstic. No obstant això, en el moment en què el titella ha estat construït, hem de considerar, a més, altres formes d'expressió que van més enllà de l'expressió plàstica. Aquestes altres formes serien

l'expressió escènica (quant a l'expressió corporal i el moviment del titella) i l'expressió verbal (quant al llenguatge i la veu que empra un titella per parlar). D'aquesta manera, "quan el titella parla, en qualsevol de les seves formes d'expressió, es converteix en un intermediari de l'expressió única i subjectiva del seu autor" (Mesas, 2019, p. 214).

Pel que fa a la importància de tenir en compte les diferents expressions del titella i sobre com el joc amb titelles pot ocupar i amplificar expressivament el lloc de la paraula, portem l'exemple del Román.

El cas d'en Román i el seu titella sense braços

La història d'en Román és la d'un noi de trenta-set anys amb un trastorn mental per psicosi. El trastorn psicòtic es caracteritza per una alteració en la percepció de la realitat, que en el seu cas li genera angoixa i nerviosisme, la qual cosa el fa estar sempre vigilant cap a tot el que l'envolta, arribant a l'aïllament social i emocional. Els seus episodis psicòtics van començar a l'institut, quan en Román tenia setze anys; els primers episodis foren especialment dramàtics atès que el jove responia amb molta violència i agressivitat cap a si mateix i cap als altres.

En Román és un jove alt i corpulent la imatge física actual del qual genera molt respecte. És cert que, en els últims anys, els seus conats de violència i crisis psicòtiques estaven totalment controlats, però les seves obsessions i els continus estats d'alerta li impossibiliten sentir-se còmode en les seves relacions socials. Una de les obsessions d'en Román són les diferents races humanes. Li fascinen, sobretot, els africans, els japonesos i els xinesos, i també algunes ètnies com ara l'ètnia gitana. Contínuament insisteix en reflexions interminables sobre el color fosc de la pell dels africans o la manca de barba en els orientals. En Román viu aquestes rareses amb molt de nerviosisme i incertesa. Pensem que la seva angoixa cap a la raresa dels altres reflecteix la seva incapacitat per gestionar la seva diferència, ja que en la raresa dels altres es troba amb la seva pròpia raresa.

A en Román no li abelleix el fet de començar a construir titelles; en cap de les seves expressions artístiques no hi havia aparegut mai cap figura humana. Vaig treballar estretament amb ell per ajudar-lo a crear el seu primer cap de titella, i tímidament hi va aparèixer un rostre amb una boca i uns ulls diminuts, un personatge que en Román va anomenar com un xinès (figura 3). Mentre en Román construïa un xinès, la resta dels seus companys s'afanyaven a construir un titella que els representés. Així, en Daniel construiria en Daniel, en Darío donava forma a en Darío i la Magdalena feia una preciosa Magdalena.

"Quan el titella parla, en qualsevol de les seves formes d'expressió, es converteix en un intermediari de l'expressió única i subjectiva del seu autor"

Figura 3. El xinès d'en Román, 2017 [Titella de marota]. Fotografia de l'autor



En Román no volia participar en els moments de paraula, ni en els jocs i improvisacions amb titelles dels seus companys. Mentre el grup s'abandonava al joc i a la imaginació, ell es mantenia aïllat, amb el seu gest brusc, seriós i rígid. Quan se'l convidava a participar del joc encreuava els braços i deia: "No ho sé... No ho sé, no ho entenc... No ho entenc".

El xinès d'en Román es mantenia al marge i amb els braços encreuats, com ell. D'aquesta manera i des de la seva llunyana intervenció expressava la mateixa incomprensió d'en Román cap al món que l'envolta. El xinès d'en Román mirava amb incomprensió tot el que l'envoltava, no podia entendre el que els seus companys deien ni tampoc no podia parlar. Les seves orelles eren diminutes i la seva boca inexistent estava, a més, tapada per la tela del seu vestit. El xinès d'en Román era, a més, un bloc sense braços. Tot en l'expressió plàstica i escènica d'aquest personatge evitava qualsevol tipus de comunicació o relació amb els altres. Tot en l'expressió d'aquest titella enunciava les paraules que repetia en Román: "No ho sé, no ho sé, no ho entenc".

Després del xinès, va arribar un japonès i, més tard, en Román va construir un africà al qual, per primera vegada, va col·locar unes cordes a manera de braços (figura 4). Curiosament el titella africà va constituir un important gir en la forma de relacionar-se d'en Román, ja que amb el titella de l'africà en Román va començar a jugar per primera vegada. A l'espai de paraula i

improvisació, l'africà d'en Román es va dedicar a atracar els titelles dels seus companys. S'hi col·locava al davant i amb una veu amenaçant els deia: "Dóna'm tot el que tinguis. Això és un atracament". En Román es dedicava a robar i atracar a tots els seus companys, i després projectava un riure malèfic.

Va ser fàcil adonar-nos que l'africà no atracava qualsevol titella, sinó que seleccionava acuradament les seves víctimes. Els titelles que eren atracats eren els que representaven els seus companys. De manera que l'africà d'en Román va robar a en Darío, va robar a en Daniel i també a la Magdalena. Què seria allò que tenien aquests altres ninots i que l'africà d'en Román desitjava per a ell? Pensem que allò que l'africà intentava robar era el *si mateix* de cada un dels seus companys, el més propi de cada un dels companys de taller, allò que havien intentat reflectir de si mateixos en aquest primer titella que els representava.

Figura 4. L'africà d'en Román, 2018. [Titella de marota]. Fotografia de l'autor



En totes les sessions de treball observàvem com un dels primers titelles sempre era un personatge que representava el seu creador, generalment una versió *superjoica* del seu creador, on aquest projectava els seus desitjos, el seu jo futur o somiat, o el millor de si mateix. El primer titella sempre era una versió de *si mateix* en el joc simbòlic amb la qual poder actuar i presentar-se als altres. No obstant això, en Román no va poder construir aquest personatge

ge que el representava. Cap dels seus personatges podia mostrar, si més no intencionadament, un nom, una actitud o un tret que el representés. Malgrat tot, i davant la impossibilitat de construir alguna cosa de si mateix, va ser capaç d'inventar un personatge que robés allò que de *si mateix* hi havia en cada un dels seus companys.

El relat d'en Román fa evident com es relacionen diverses formes d'expressió en la construcció i el joc amb titelles i com de vegades els titelles poden parlar i expressar sense participar en el joc mediat. La història d'en Román és, sobretot, una història de recuperació, de com trobar una via d'entrar en el joc dramàtic, de poder construir-se uns braços no només per robar, sinó per vincular-se amb els altres i recuperar una imatge de *si mateix* a través del grup. En aquest relat podem observar com col·locar uns braços en un titella ofereix la possibilitat d'obrir-se a nous vincles, d'incorporar en un mateix coses dels altres i de començar a explorar l'estranyesa, no només la dels altres, sinó també allò estrany que trobem en nosaltres mateixos. Els titelles ens ajuden a organitzar el nostre caos, ens conviden a assajar amb confiança per enfrontar-nos als terrors de la nostra pròpia ment. I és que, seguint l'autora López Fernández-Cao,

en el ninot, en el titella i en la marioneta s'hi juguen des de petits les nostres demandes més despallades, i s'hi canalitzen. Es posa a fora d'una, en acte, tot el que està suspès sota una realitat ordenada i, d'altra banda, el joc ajuda a enfrontar-se a l'absurd que de vegades suposa aprendre a viure. (2015, p. 184)

Conclusions

El titella, des del seu caràcter simbòlic, pot arribar a treballar aquestes mateixes qüestions d'una manera indirecta, motiu pel qual és el mètode més còmode per a persones que estan en processos mentals complicats o en situacions traumàtiques

Aquest article exposa l'experiència d'un taller de titelles, en què s'han pogut observar les competències de l'ús de titelles per a la millora de la salut, així com per a les habilitats relacionals de les persones amb malaltia mental. Així mateix, proposem que l'ús del titella és molt beneficiós per a treballar la salut mental a l'educació social. Destaquem ara, a manera de conclusions, algunes de les potencialitats del titella com una eina socioeducativa i rehabilitativa.

1. El valor de la titella per explorar i rehabilitar l'esquema corporal, així com per reconstruir la imatge interna del propi cos. Altres llenguatges artístics com el teatre o la *performance* mobilitzen també qüestions corporals. No obstant això, el titella, des del seu caràcter simbòlic, pot arribar a treballar aquestes mateixes qüestions d'una manera indirecta, motiu pel qual és el mètode més còmode per a persones que estan en processos mentals complicats o en situacions traumàtiques. Construir un titella implica construir-se simbòlicament, i en aquest procés de crear es

poden veure alliberades moltes qüestions o símptomes inconscients, als quals seria impossible accedir des d'una intervenció centrada únicament en la paraula. En l'exemple de la Beatriz veiem com els conflictes en relació amb el cos es poden veure reflectits en la impossibilitat de construir el titella. No obstant això, cal destacar que el fet que la Beatriz tingués dificultats per construir el seu titella no vol dir que el procés de construcció no fos molt terapèutic i revelador per a ella, ja que a través dels seus assajos va ser capaç de comprendre les seves pors i gestionar aquestes sensacions de desemparament que li impediaven estar-se sola només o, més ben dit, *que li impediaven construir-se sola*.

2. La possibilitat del titella com a pantalla de projecció, que permet al creador narrar des de fora. Des d'aquesta possibilitat vam mostrar que el titella ha aconseguit ser un mitjà idoni per narrar des d'una distància simbòlica, permetent als participants posar paraules a allò que resulta més difícil des de la seguretat del *protector joic*. Com hem vist, és molt comú que els participants parlin de la seva història o representin els seus conflictes en tercera persona, sentint-se d'aquesta manera allunyats de la seva pròpia història i alliberats en el moment de narrar. Però el titella, a més de ser un generador d'històries, és en si mateix un element molt expressiu, ja que comprèn qüestions pròpies de l'expressió escènica i l'expressió plàstica, de manera que quan un titella parla, en qualsevol de les seves formes d'expressió, esdevé un intermediari que mostra el llenguatge únic i intransferible de cada creador. A través de la història d'en Román hem pogut exemplificar la possibilitat del titella d'expressar més enllà de les paraules, i de com, generalment de manera inconscient, el titella pot convertir-se en un altaveu dels nostres conflictes més interns sense necessitat que sigui animat.
3. El titella com a eina per organitzar el nostre caos i assajar amb confiança per enfrontar-nos a la nostra realitat. Organitzar el caos, per a aquests participants, ha suposat la possibilitat de ser més conscients de la seva malaltia, comprendre millor les seves pors i millorar les seves habilitats socioeducatives. Tot això s'ha dut a terme practicant un aprenentatge de les seves relacions i del seu entorn social a través del joc intervingut i utilitzant la seva pròpia creativitat.
4. El titella com a agent lúdic i alliberador que facilita l'expressió des del joc i la creativitat. El gran èxit dels titelles com a mediadors se situa en el caràcter lúdic i alliberador que suposa el joc mediat. El joc ha permès que els participants poguessin vèncer les resistències inicials que tenien cap als mètodes educatius i terapèutics convencionals, ja que la creativitat i el caràcter lúdic i informal de les sessions habiliten la possibilitat d'apropar-se als conflictes d'una forma menys amenaçadora. La creati-

La creativitat i el joc ens situen en un lloc diferent en la nostra realitat quotidiana, ens ajuden a observar la nostra realitat des d'un altre angle

vitat i el joc ens situen en un lloc diferent en la nostra realitat quotidiana, ens ajuden a observar la nostra realitat des d'un altre angle. Això fa que quan entrem en processos creatius s'iniciïn fases de transformació, permetent-nos incorporar petits canvis en la nostra quotidianitat, en la nostra relació amb l'entorn i, per tant, en la nostra relació amb els altres.

Eva Cristina Mesas Escobar
 Doctora en Belles Arts
 Artterapeuta
 Professora del Dept. de Didàctica de l'Expressió Plàstica, Dinàmica i Musical
 Universitat de Múrcia
 evacristina.mesas@um.es

Bibliografia

- Bolorino, J. (2004). Breve introducción a la historia del títere. Dins *Titerenet* [Entrada en Blog]. <http://www.titerenet.com/2004/04/18/breve-introduccion-a-la-historiadeltitere>
- Césare, F. (2008) Marionetas, títeres y terapia. *Revista ADE Teatro. Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, núm. 121, p. 197-199.
- Converso, C. (2013). *Entrenamiento del titiritero*. Editorial Escenología.
- Hernández Sagrado, I. (1995). *Los títeres en la Escuela*. Salamanca: Amarú.
- López Fernández-Cao, M. (2016). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempo de crisis*. Editorial Fundamentos.
- Mesas Escobar, E. C. (2015). El títere como herramienta de trabajo en arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 1, p. 301-317. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51698
- Mesas Escobar, E. C (2019). Construir, animar e imaginar: Los títeres y los muñecos como recurso en el aula y en la mediación artística. Dins López Martínez, M. D., Mesas Escobar, E. i Santos Sánchez-Guzmán, E. (Coord.). *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios*, p. 205-235. Nau Libres ediciones.
- Mesas Escobar, E. C i Santos Sánchez-Guzmán, E. (2018). El lenguaje de los procesos y los materiales creativos. Dins Coll Espinosa, F. J. i García Iborra, J. (Coord.) (2018). *Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades madurativas*, p. 107-128. Ediciones CARM. Comunitat autònoma de la Regió de Múrcia.
- Oltra Albiach, Miquel Á. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 24, p. 35-58. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615406>
- Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en educación*. Editorial Científica-médica.

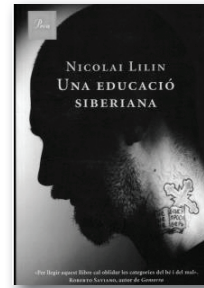
Álvarez-Mabán, E. M. i Hechenleitner-Carvall, M. I. (2019). Títeres. Sus usos en la salud y en la enseñanza en enfermería. *Elsevier. Revista de Educación Médica*, vol. 20, 1, p. 148-151. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.012>

-
- 1 Els processos desdobladoris constitueixen l'element clau de totes les tècniques projectives. Segons aquestes tècniques, l'actor es desdobra per donar vida al ninot. En aquest desdoblament trasllada sobre l'objecte una part de si mateix, i sobre aquesta part projectada el subjecte pot actuar, pot acostar-se a les seves parts més fràgils i malmeses, amb la seguretat de sentir-se'n separat.
-

Foto: Carlo Süßmitch - Fotolia.com



Libres recuperats, publicacions



Una educació siberiana

Nicolai Lilin
Proa, 2010

Nicolai Lilin relata en aquest llibre la història de la seva infància a la comunitat Urka. Aquesta comunitat, originària del nord de Sibèria, va ser deportada per Stalin a Transnístria, territori fronterer amb Ucraïna i que oficialment forma part de Moldàvia tot i gaudir d'un estatus d'independència.

Els Urka es defineixen a si mateixos com una "comunitat criminal" i desenvolupen la seva activitat especialment contra la policia i l'exercit rus. De caràcter marcadament patriarcal, el prestigi dels homes de la comunitat es mesura en funció de la duresa dels cops infringits al que consideren el seu enemic i, com a conseqüència, també sovint pels anys d'internament a les presons russes.

Es tracta d'una comunitat amb un estricte codi moral sobre el bé i el mal, fins al punt d'auto-denominar-se "criminals honestos". En aquest llibre es relata en primera persona el procés d'incorporació a la comunitat i l'adquisició del codi de valors que els serveix de referència.

Tal com l'autor explica al llibre, el primer que aprenen els infants des de ben aviat és l'ús de les armes, que formen part de la vida quotidiana. N'hi ha de "pròpies", i s'utilitzen habitualment per defensar-se o per protegir-se. Quan en-

tren a casa, s'han de deixar en el lloc privilegiat on estan les icones de la família (el "racó vermell").

També hi ha les armes "honrades" i les "de pecat". Les primeres serveixen per anar a caçar, sempre des de la idea d'humilitat i senzillesa, de forma que només es caça allò que és imprescindible, des del respecte ancestral a tots els éssers de la natura. Les segones serveixen per als objectius criminals i no poden estar dins de casa.

Els infants aprenen també a fer servir armes blanques, que anomenen "piques". Ho fan practicant amb animals morts i de seguida les utilitzen en baralles i en enfrontaments amb grups rivals. En aquesta tradició, és molt important qui és la persona que regala a un infant la primera "pica". Com més gran hagi estat la carrera criminal i els internaments a la presó de qui fa el regal, més valor dona l'infant i la comunitat al gest.

Com es pot comprendre, es tracta d'una infantesa que viu en un entorn de violència on les agressions i la mort tant d'infants, joves o adults està molt present des de ben aviat.

Davant d'aquesta violència, es potencia la creació d'un sentiment molt gran de pertinença i de suport col·lectiu que és fonamental per sobreviure en la comunitat, però especialment quan un infant

és internat en un reformatori, cosa que passa molt sovint perquè des de ben petits participen en actes violents, o quan un jove o un adult acaba a la presó. La supervivència en aquests entorns de repressió és possible precisament pel sentiment de grup.

Aquesta solidaritat i sentiment de pertinença es manifesta també en la protecció dels més dèbils, especialment de les persones amb alguna discapacitat intel·lectual, a qui qualifiquen d'àngels. Aquest és un apartat que es destaca en el relat de Nicolai Lilin, juntament amb les vivències de violència i de brutalitat entre grups enemics, en l'enfrontament amb l'exercit i la policia o en la vida en els centres d'internament.

Un darrer element rellevant a destacar és la importància que donen als tatuatges, que serveixen per explicar de forma simbòlica la biografia de la persona tatuada. El de tatuador esdevé un ofici molt respectat perquè, més enllà de la perspectiva estètica, es tracta d'un llenguatge secret per als membres de la comunitat. Arribar a ser tatuador implica passar tot un seguit de rituals i de temps d'aprenentatge fins a ser reconegut per la comunitat en aquesta activitat. Com a anècdota, en el llibre s'explica que van identificar uns infiltrats de la policia perquè els tatuatges n'havien imitat l'estètica però no tenien cap sentit pel que fa a la narració biogràfica.

Aquests són alguns dels aspectes que poden descobrir-se en les pàgines del llibre.

Des del punt de vista pedagògic, és de gran interès per comprendre com es creen les cultures i els sòlids sistemes de valor dels entorns violents i com determinats comportaments queden normalitzats. Igualment, també ens ajuda a pensar en les dificultats en els processos educatius per revertir aquests marcs de pensament, ja que no es traca només de canviar comportaments, sinó de reconstruir noves formes de vida i nous entorns valoratius.

L'autor no estalvia detalls al lector durant la narració. Explica la seva història de manera sincera i, fins i tot, amb un punt de nostàlgia. Ens mostra el que va ser la seva normalitat, els referents de la seva vida, que entren en crisi quan torna del servei militar (a l'inici explica que ha pogut fer la narració perquè ja no és a la comunitat, d'on va haver de marxar quan va ser reclutat per fer el servei militar i participar com a grup especial de "sabotejadors" a la guerra de Txetxènia). De fet, *Una educació siberiana* és el primer llibre d'una trilogia composta pels llibres *Caiguda lliure* i *L'alè de la foscor*, aquest dos darrers publicats en italià i no traduïts encara.

Així doncs, es pot dir que aquest llibre té interès en tant que novel·la biogràfica, com també el té des del punt de vista de la reflexió pedagògica sobre com l'educació en valors és un dels elements centrals en la construcció de comunitat. Ens mostra com d'important és sentir-se inclòs, ser membre d'un grup, tenir referents compartits, i com la infantesa normalitza qualsevol comportament, sempre que els referents hagin estat afectuosos i acollidors. En qualsevol cas, la lectura és sorprenent en la mesura que l'autor normalitza tot allò que en la nostra cultura considerariem comportaments i valors a erradicar, però a la vegada ens ajuda a comprendre la potència de la vivència de comunitat.

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

Llibres rebuts

Ferencz, B. (2020). *Hay cosas más importantes que salvar el mundo*. Plataforma editorial.

Majoral, S. (2020). *En col·laboració: petits grans projectes*. Rosa Sensat.

Parcerisa, A. (Coord.). (2021). *Planificación de proyectos socioeducativos participativos*. Graó.

Propostes

Propers números monogràfics

Experiències de recerca i d'innovació en l'educació social

Les situacions i problemàtiques amb què treballa l'educació social sovint són recurrents en el temps, sense respostes definitives. Canvien les formes de manifestar-se, de la mateixa manera que, fruit de la recerca i de l'experiència, evolucionen les mirades i les formes d'anàlisi d'aquestes realitats. En conseqüència, també apareixen noves estratègies d'acció per a l'abordatge d'aquestes situacions.

En aquest monogràfic es presenta un recull de recerques i d'experiències d'acció sobre temàtiques clàssiques (diversitat funcional, presons, educació social i escola, entre d'altres) que il·lustren el dinamisme i el progressiu aprofundiment i augment del rigor acadèmic i professional de l'educació social en els seus objectes d'estudi.

L'acció socioeducativa davant el repte de la soledat dels joves

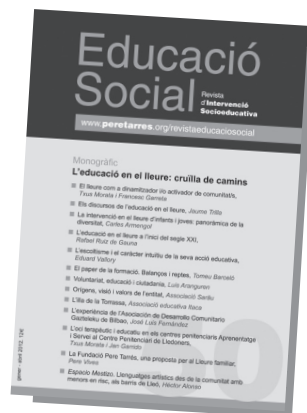
L'increment de la soledat no desitjada és una preocupació creixent en aquest inici de segle. Malgrat que s'acostuma a associar a la gent gran, es tracta d'una problemàtica transversal, i són els joves el col·lectiu que, en estudis molt diversos, expressen sentir-se més sols.

Esdevé paradoxal que, en el moment de la història amb més possibilitats de connexió entre les persones, siguin precisament els joves (probablement, els més connectats) els qui expressen més rotundament aquest malestar. Això qüestiona, de manera profunda, el tipus de societat que estem construint i representa tot un repte per als professionals que intervenim amb joves.

En aquest monogràfic volem explorar les diverses perspectives des de les quals analitzar aquest fenomen i comprendre'n l'impacte en la vida i la salut de les persones afectades. També volem revisar criteris i actuacions que permetin a agents socials, educatius i polítics diversos afavorir espais i maneres de relacionar-se incompatibles amb la soledat no desitjada entre els joves.

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