



Universitat de Girona

**Present i perspectives de futur dels programes
socioeducatius en medi obert a les comarques
gironines: una avaluació proximada**

Miquel Albert CASTILLO CARBONELL

ISBN: 84-689-3084-9

Dipòsit legal: GI-888-2005

TESI DOCTORAL

Títol:

«Present i perspectives de futur dels programes socioeducatius en medi obert a les comarques gironines: una avaluació aproximada».

Autor:

Miquel Castillo Carbonell

Director:

Josep Miquel Palaudàrias

Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de
l'Educació

Universitat de Girona

Febrer 2005

ALGUNS AGRAÏMENTS	9
BREU RESUM DE LA TESI	14
INTRODUCCIÓ.	18
UNA JUSTIFICACIÓ PERSONAL DE LA TRIA.	18
NECESSITATS, REFLEXIÓ, PRÀCTICA PROFESSIONAL I INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA.	20
LA FINALITAT DE LA TESI.	24
CAPITOL 1:	27
EDUCACIÓ, EDUCACIÓ SOCIAL I PEDAGOGIA SOCIAL.	27
1.1. Un primer acostament al contingut de l'educació.	27
1.2. Altres acostaments al concepte d'educació.	31
1.3. Algunes propostes i reflexions entorn del paper de l'educació en el món d'avui.	36
1.4. Reflexions entorn les Ciències de l'Educació .	52
1.4.1. Les primeres classificacions.	52
1.4.2. Pedagogia general i educació social.	54
1.4.3. Treball social, educació social i animació sociocultural.	58
1.4.4. Aportacions per al debat.	62
1.5. La pràctica educativa.	63
1.6. El desenvolupament de l'educació social.	65
1.7. Què entenem per educació social.	67
1.8. Què entenem per pedagogia social.	72
1.9. Algunes conclusions entorn de les relacions entre Pedagogia social i Educació Social.	76
CAPÍTOL 2	82
LA CONCEPTUALITZACIÓ DE LA INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA EN RISC SOCIAL	82
2.1. Les polítiques de protecció a la infància.	82
2.2. Les necessitats socioeducatives en infància.	87
2.3. Els indicadors socials.	92
2.3.1. El concepte d'indicador social.	92
2.3.2. Els indicadors de risc.	95
2.4. El concepte de risc social.	97
2.4.1. Alguns matisacions entorn del concepte de risc social. Els conceptes de desadaptació, desemparament i vulnerabilitat.	99

2.4.2. Risc social, conflicte social, prevenció i marginació.	103
2.4.3. La complexitat del concepte de risc. Risc i marginació social.	107
2.4.4. Algunes recapitulacions entorn del concepte de risc social.	110
2.5. La inadaptació social.	111
2.6. La infància en risc social.	116

CAPÍTOL 3 **122**

BREUS APUNTS ENTORN LA LEGISLACIÓ SOBRE PROTECCIÓ DE LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA **122**

3.1. Administració, necessitats i futur.	124
3.1.1. El traspàs de competències i els primers plantejaments legals.	124
3.1.2. Les primeres propostes legislatives.	127
3.1.3. Els canvis en el plantejament protector i la desinstitucionalització.	132
3.1.4. Les línies que prioritzen la intervenció en medi obert.	135
3.2. Marc normatiu de la protecció i reforma de menors a Espanya.	138
3.2.1. Una aproximació al marc normatiu més important.	138
3.2.2. Algunes lectures crítiques al marc legal espanyol de protecció a la infància.	141
3.3. Marc normatiu de la protecció i reforma de menors a Catalunya.	144
3.3.1. Un acostament general al marc legislatiu català en matèria de protecció i organització dels serveis socials per la infància a Catalunya.	145
3.3.2. Llei Orgànica 5/2000 de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menor.	150
3.3.3. Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desamparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social (maig 2002).	154
3.4. Les polítiques d'infància a la Unió Europea.	158
3.4.1. El marc general d'atenció a la infància a la UE.	160
3.4.2. La revisió dels serveis a la Infància (1996).	163

CAPÍTOL 4: **169**

POBRESA, EXCLUSIÓ I SOCIETAT DEL BENESTAR.	169
4.1. Desigualtat, pobresa i exclusió social.	170
4.1.1. Pobresa.	170
4.1.2. Pobresa i desigualtat.	171
4.1.3. Exclusió social.	174
4.2. Els orígens de la pobresa a les societats capitalistes.	176
4.3. Algunes teories de la pobresa.	179
4.3.1. L'escola de Chicago.	180
4.3.2. La «cultura de la pobresa».	180
4.3.3. Globalització econòmica i pobresa urbana.	182
4.4. Algunes anotacions entorn a la mesura de la pobresa.	185

4.5. La realitat de la pobresa a Espanya i a Catalunya.	189
4.6. Estat del Benestar i lluita contra la pobresa.	195
4.6.1. El dinamisme de l'Estat del Benestar.	195
4.6.2. La fi de l'Estat del benestar?: les noves polítiques neoliberals.	199
4.7. La situació de l'Estat del Benestar a Espanya.	204
4.7.1. Algunes dades significatives entorn de l'Estat del Benestar a Espanya.	204
4.7.2. Les polítiques del benestar a Espanya.	207
4.7.3. Les polítiques de benestar a Catalunya.	212
4.7.4. Algunes dades entorn dels indicadors educatius a Espanya.	215
4.8. Algunes reflexions finals.	217

CAPÍTOL 5: 222

LA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN MEDI OBERT	222
5.1. La intervenció socioeducativa.	224
5.1.1. La natura i les característiques de la intervenció.	225
5.1.2. El concepte de comunitat, els programes i els nivells d'intervenció.	229
5.1.3. La planificació i la implementació de la intervenció.	236
5.2. El medi obert.	241
5.2.1. La natura i característiques del medi obert.	242
5.2.2. Prioritats del medi obert.	246
5.2.3. Espais o contextos d'intervenció en el medi obert:	249
5.2.4. Alguns criteris per justificar el treball socioeducatiu en el propi medi.	251
5.2.5. Les relacions de coordinació i derivació. Les ratios educatives.	253
5.2.6. La família com a eix de la intervenció.	256
5.2.7. Àmbits i estratègies d'actuació en el medi obert.	262
5.3. Els programes en medi obert.	263
5.3.1. Les intervencions educatives en medi obert.	264
5.3.2. Les organitzacions d'educació no formal.	265
5.3.3. L'educació no formal i el medi obert.	267
5.4. Breu presentació d'algunes tipologies i espais d'intervenció amb infància i adolescència en risc social en medi obert.	268
5.4.1. Els programes educatius.	268
5.4.2. El Centre Obert (CO).	271
5.4.3. El Servei d'Intervenció Educativa (SIE).	274
5.4.4. La ludoteca.	276
5.4.5. Els programes d'animació sociocultural: les activitats d'estiu i vacances.	277
5.4.6. Els pre-tallers.	279
5.5. Les intervencions de l'Administració dins els medi obert.	279
5.5.1. Els Serveis Socials d'Atenció Primària.	280
5.5.2. L'educador de carrer.	281
5.5.3. Els Equips d'Atenció a la infància i adolescència (EAIA).	284
5.5.4. Els Delegats d'atenció a la Infància (DAI).	287
5.5.5. Altres intervencions.	288

CAPÍTOL 6: **290**

EL MARC METODOLÒGIC	290
6.1. El paradigma sociocrític	290
6.1.1. El significat social de la realitat i la necessitat d'un acostament plural	291
6.1.2. La difícil conceptualització del medi obert. La relació entre paradigma i marc de la recerca	296
6.2. La metodologia de l'avaluació de programes	298
6.2.1. El concepte d'avaluació	299
6.2.2. L'avaluació de programes educatius	303
6.2.3. Una opció per a la investigació de l'avaluació des d'una metodologia qualitativa.	308
6.2.4. Dissenys d'investigació de l'avaluació	311
6.2.5. Fonaments del marc metodològic	315
6.2.6. Condicionants i limitacions de la metodologia	318
6.3. Planificació, accés i context de la investigació	321
6.3.1. Proposta i intenció de la tesi	321
6.3.2. La formulació del problema	322
6.3.3. La realitat social de les comarques gironines	324
6.3.4. Definició de la mostra: la proposta de programes	326
6.3.5. Els serveis i programes que formen la mostra	329
6.4. Estratègies i instruments de la recerca	332
6.4.3. Els instruments de la recerca	343
6.4.4. Les fases de desenvolupament del treball de camp i el cronograma de la tesi	352

CAPÍTOL 7: **358**

ANÀLISI I AVALUACIÓ DE LA DOCUMENTACIÓ DELS PROJECTES I PROGRAMES	358
7.1. MARC CONTEXTUAL: anàlisi de necessitats, realitat i problemàtica del context d'implementació i col·lectius atesos	359
7.1.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit	359
7.1.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit.	361
7.2. MARC TEÒRIC INICIAL: Hipòtesis, filosofia de la intervenció, objectius i definició de la intervenció	364
7.2.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit	364
7.2.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit	371
7.3. MARC OPERACIONAL I APLICATIU: les fases de la implementació, eines i recursos de la metodologia prevista per la documentació	375
7.3.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit	375
7.3.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit	386

7.4. MARC DE CONTROL: Mecanismes de regularització previstos, els instruments de registre, els aspectes d'organització de l'equip i els mecanismes d'avaluació	389
7.5. MARC D'AUTOAVALUACIÓ: els resultats, les consideracions i els punts de conflicte de la implementació constats per les memòries	401
7.6. ANÀLISI CRÍTICA: valoracions des de l'òptica de la recerca de la documentació dels serveis	409

CAPÍTOL 8: 415

ANÀLISI I AVALUACIÓ DE LES ENTREVISTES REALITZADES ALS DIRECTIUS I RESPONSABLES DE PROGRAMES	415
8.1 OBJECTIU PRIMER:	416
8.1.1 A quines necessitats respon i qui les ha detectat?	416
8.1.2 L'originalitat i/o significació que manté en el seu disseny i implementació respecte a altres intervencions socioeducatives	418
8.1.3 L'eficàcia i eficiència a mantenir itineraris socioeducatius progressius amb els destinataris	421
8.1.4 Les limitacions més grans que manté en l'adequació a les necessitats reals o a d'altres que s'han generat darrerament	425
8.1.5 La capacitat de creixement i especialització que ha mantingut el projecte o programa respecte als seus inicis	429
8.1.6 Si amb la implementació del projecte o programa ha millorat la situació dels menors atesos, i en quins aspectes	432
8.1.7 L'estructura del projecte o programa es correspon i facilita la consecució dels objectius previstos?	434
8.1.8 Quines carències i quines qualitats manté, segons el seu parer, l'organització interna del projecte o programa?	436
8.2 OBJECTIU SEGON:	441
8.2.1 Podria valorar un encert i una carència de l'equip de tècnics responsable del projecte o programa?	441
8.2.2 Quins són els mecanismes d'avaluació ordinària previstos i amb quina finalitat?	444
8.2.3 Hi ha alguna mena de mecanisme de seguiment i control intern d'instàncies externes.	447
8.2.4 Podria parlar de la situació d'estabilitat laboral i continuïtat dels equips de tècnics?	449
8.3 OBJECTIU TERCER:	452
8.3.1 Quins aspectes cal millorar del servei atès que manté tota la seva vigència o són millors, pensant en el futur, les reestructuracions en profunditat?	452
8.3.2 Si és així, és possible per disposició de mitjans o possibilitats del programa concretar en el futur proper algunes optimitzacions en la qualitat educativa dels serveis, establint alguns aspectes on es poden concretar?	455
8.4 OBJECTIU QUART:	457

8.4.1 Quins són els fronts, en el marc de la infància i adolescència, menys atesos o no atesos pels programes i on caldrien, doncs, les actuacions de més necessitat?	457
8.4.2 Es planteja la possibilitat de nous projectes amb intervencions diferents a les actuals per resoldre aquestes noves necessitats?	460
8.5 OBJECTIU CINQUÈ:	461
8.5.1 Quines metodologies del medi obert són les més representatives o utilitzades en les intervencions previstes pel programa.	461
8.5.2 En poques paraules i intentant sintetitzar, podria indicar el punt més fort del programa i el punt més dèbil com a intervencions en medi obert	463

CAPÍTOL 9: 468

CONCLUSIONS FINALS DE LA TESI	468
9.1. L'estat de la qüestió del medi obert a les comarques gironines: valoracions generals	470
9.1.1. L'estructura del medi obert a les comarques gironines	470
9.1.2. El sentit de les intervencions: definició teòrica i necessitats	484
9.1.3. Metodologia i equips	489
9.1.4. Llums i ombres del medi obert a les comarques gironines	500
9.2. El medi obert a les comarques gironines: algunes reflexions per al futur	502
9.2.1. Salut estructural, finançament i continuïtat: un compromís pels drets de l'infant superant el debat del públic o la iniciativa social	503
9.2.2. El dilema metodològic: educació especialitzada o general? Grupal o individual? El criteri socioeducatiu	504
9.2.3. Les relacions de coordinació: una estratègia inqüestionable en el medi obert	505
9.2.4. La necessitat d'avaluar, supervisar i reflexionar per tal de millorar la natura i el sentit de la intervenció	507
9.2.5. Dissenyar, planificar i implementar des d'un pla global d'actuació sobre la infància en risc a tot el territori	510
9.2.6. Medi obert i treball comunitari: mediació i millora de la realitat social.	512
9.2.7. Algunes recapitulacions entorn dels reptes del futur del medi obert a les comarques gironines	514
9.3. A tall d'epíleg: algunes reflexions sobre la definició de medi obert	518
9.3.1. Els projectes en medi obert	519
9.3.2. L'essència del medi obert: territorialitat i intervenció	520
9.3.3. El subjecte de la intervenció: la infància en dificultat social	523
9.3.4. Les raons del medi obert: entre la pal·liació i la prevenció	525
9.3.5. La recuperació metodològica de la intervenció informal: el retorn al carrer i la comunitat	526
9.3.6. El contingut de la intervenció en medi obert	528
9.3.7. El medi obert: entre protecció i justícia, prevenció i risc	531
9.3.8. Les aportacions de la tesi	532
9.3.9. Vies de futur per a properes recerques	535

ALGUNS AGRAÏMENTS

Tota tesi és fruit d'un llarg procés de temps i perseverança. També de moltes col·laboracions desinteressades de persones, professors, professionals, educadors i tècnics que tenen confiança en la recerca com una possibilitat de millora de la realitat social.

La tesi que teniu a les mans no n'és una excepció, perquè neix fruit de la participació de persones que a títol individual, o en representació d'entitats i institucions, aporten el seu parer i la seva experiència. Un material construït amb la reflexió teòrica i la realitat de la pràctica socioeducativa, que pot gosar dir algunes coses sobre un camp tant complex com el del medi obert, perquè les fonamenta en la realitat i les vivència dels seus protagonistes.

Avaluar una acció educativa constitueix una feina rigorosa i compromesa, i fer-ho bé no és una tasca gens fàcil. La distància de l'investigador facilita l'objectivitat de l'acostament, però no està lliure de les seves pre-concepcions i del propi coneixement que té del tema. La implicació dels propis avaluats en una part dels procés valoratiu, ha estat una de les estratègies més adients per superar el perill d'exclusivitat, a més de facilitar l'accés a moltes de les informacions definitives per poder afrontar els objectius.

És per això que cal començar la tesi amb el reconeixement, i l'agraïment a la implicació de moltes persones que, des de diferents àmbits i intensitat, han fet possible aquesta recerca. En els moments inicials on costava limitar l'objecte de la recerca i definir la metodologia més adient. Possibilitant el treball de camp, aportant informació privilegiada en les diverses fases de treball. Supervisant i verificant els capítols i els seus marcs conceptuals de referència. Ajustant les conclusions finals de la tesi.

Des de l'àmbit Universitari agrair la col·laboració de la Carme Panchón (Universitat de Barcelona), d'en Ferran Casas (Universitat de Girona i Institut de Recerca sobre Qualitat de vida), en Jaume Funes (Universitat Ramon Llull), en Jordi Planella (Universitat Oberta de Catalunya), d'en Pere Soler (Universitat de Girona), de la Judith Fullana (Universitat de Girona), i d'en Jordi Feu (Universitat de Girona).

Des de l'àmbit institucional agrair el seu ajut a l'Antoni Inglés (Departament de Benestar i Família), a en Josep Maria Capdevila (Centre d'estudis Jurídics del Departament de Justícia), a la Marta Comas (Fundació Jaume Bofill), a en Jordi Muner (Direcció general d'Atenció a la Infància), i a la Gemma Clapés (Fundació SER.GI).

A tot un seguit de persones enteses o professionals del medi obert, que des de la seva bona relació i disposició personal, han pogut respondre a les demandes d'ajut: l'Anna Jolonch (Càritas Barcelona), Antoni Julià (Col·legi d'educadores i educadors Socials de Catalunya), en José Manuel Romero (Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona), la Núria González (EAIA l'Ajuntament de Barcelona), i en Jesús Vilar (Universitat Ramon Llull i cap de redacció de la Revista d'Educació Social).

Des de les entitats col·laboradores, tècnics, coordinadors i directores de programes i projectes. Tècnics i responsables dels projectes i programes que han constituït la mostra. Agrair el temps i la paciència que han dedicat per fer possible gran part dels continguts de la recerca i el desenvolupament del treball de camp: la Roser Corominas, la Roser Ginebreda i la Teia Fàbrega (Consorci de Benestar Social de la Garrotxa); la Maria Rentero i la M^a Rosa Imbert (Ajuntament de Figueres); la Rosa Guixé i la Judith Coromines (Consell Comarcal de l'Alt Empordà); la Imma Cruañas, l'Eva M^a Ramon i en Daniel Puig (Càritas Diocesana de Girona); l'Adriana, l'Elisenda Xifra, l'Anna Monells i en Joan Molinet (cooperativa ESCALER); la Mariona Grivé i la Conxa Planas (Ajuntament de Banyoles); a la Sílvia Alonso, l'Olga i el Bienvenido Casamiquela (Pla de Desenvolupament Comunitari Bon Pastor de Figueres); i finalment a en Joan Quer (Ajuntament de Salt).

Agrair a la Maria Àngels Puigdemont, companya de treball educatiu a l'escola, a la Laia Teixidor, i a la meva germana Mònica per la seva feina pacient de correcció i traducció. També a un bon amic, en

Jaume Mestres la seva inestimable maquetació de capítols, estils i forma, deixant llesta la tesi per la seva lectura i presentació.

Finalment i d'una manera molt especial donar les gràcies al director de la tesi, al professor Josep Miquel Palaudàrias. Una presència que primer en el marc de la recerca de Doctorat, i després en el de la tesi, ha demostrat una paciència proverbial, una correcció assenyada davant les divagacions, un equilibri continu en moments de dispersió, un mètode estricte però eficaç per reconduir un treball i un investigador, no massa preparats pel que feien ni conscients del duien entre mans. Agrair la seva perseverança i disponibilitat al llarg d'aquests quatre anys de procés de recerca continuada.

La tesi, a més de la corresponent presentació, està estructurada en tres apartats d'extensió desigual: el marc teòric conformat per sis capítols; el marc metodològic director de la recerca; i les conclusions, constituïdes en tres seccions on les dues primeres fan referència als resultats de l'anàlisi de les aportacions del treball de camp, mentre que la tercera explicita els resultats i constatacions finals de la tesi. S'hi adjunta també un apèndix amb una descripció dels estudis realitzats sobre medi obert a les Comarques Gironines des de l'àmbit universitari; i una graella avaluativa on es revisa la presència o no en les memòries i documentacions dels programes i projectes avaluats, de diversos aspectes constitutius de la intervenció.

En el primer capítol del marc teòric es presenten diverses interpretacions del concepte d'educació a partir de diferents òptiques i perspectives teòriques. També es fa una referència especial a les reflexions realitzades entorn del paper de l'educació en el món d'avui, des d'un acostament global. En una segona part es presenten les classificacions assignades a les Ciències de l'Educació dins de l'arbre de les Humanitats, fent especial ressò a partir de la pràctica educativa, de la definició i de les relacions que s'estableixen entre Pedagogia Social Educació Social i Treball Social.

El segon capítol centra la seva atenció en definir els principals àmbits que qualifiquen a determinats infants i adolescents com a susceptibles de protecció i d'intervenció socioeducativa. Es valoren aspectes com les necessitats socials de la infància, els indicadors de risc, els concepte de risc, desempament i inadaptació social lligats als mecanismes d'exclusió i marginació.

El tercer capítol desenvolupa diversos aspectes lligats la Protecció social de la infància i adolescència tant des de la seva vessant institucional com jurídica. S'analitza i valora el procés cap a la desinstitucionalització dels menors en situació de protecció, i la prioritització de les intervenció en el propi medi, dut endavant per les Administracions. Es fa un repàs als marcs legislatius espanyol i català en temes de protecció a la Infància i atenció social, especialment a les regulacions fetes en els darrers anys. Finalment hi ha un acostament molt general als grans trets de les polítiques d'infància de la Unió Europea.

En el quart capítol s'aprofundeixen les implicacions contextuais del risc social, tant pel que fa referència a la terminologia (pobresa, desigualtat i exclusió social), com a la sociologia. D'aquesta manera es presenten algunes de les teories i interpretacions més importants entorn de l'origen social de la pobresa. S'analitza la seva situació actual a Espanya i Catalunya, amb una especial atenció a la situació de la infància, l'adolescència i la família. Finalment s'aprofundeix en les competències de l'Estat del Benestar, valorant la seva implicació en la lluita contra la pobresa, i la promoció de polítiques socials i compensatòries.

El capítol cinquè, la intervenció socioeducativa, és una de les parts més importants del marc teòric perquè és la que té una relació més estreta amb els objectius, el desenvolupament del treball de camp i el tema central de la recerca. Primer s'exposen els aspectes terminològics que fan referència a la intervenció, la comunitat, el programa, la planificació, i la implementació. Després l'exposició se centra en un acostament conceptual al significat de medi obert, amb la descripció de les seves principals dinàmiques com ara les prioritats del medi obert, els contextos d'intervenció, les relacions de coordinació i derivació, les ratios educatives, el treball amb la família, i les estratègies d'actuació.

En un tercer moment, dins aquest mateix capítol, s'aprofundeixen els aspectes que fan referència als programes i projectes socioeducatius, i les organitzacions d'educació no formal. Se'n descriuen d'una manera exhaustiva aquells que estan representats en la mostra de la recerca. Finalment s'exposen les principals actuacions de protecció a la infància en medi obert, implementades i assumides institucionalment per l'Administració pública.

El capítol setè constitueix la segona part de la tesi: el marc metodològic. El seu contingut s'estructura en tres parts. En la primera s'atén el paradigma de partença dins de la recerca: el sociocrític, a més d'aprofundir sobre el significat social de la realitat i les conseqüències que això comporta en el seu coneixement i investigació. En la segona s'exposen aspectes lligats a la metodologia escollida per la recerca: l'avaluació de programes educatius. Això es realitza tant en els aspectes terminològics de l'avaluació i el disseny avaluatiu, com tot el que fa referència explícita a la planificació de la investigació, els objectius, la formulació del problema, i la descripció de la mostra. Finalment en la tercera s'exposen les estratègies, els

instruments de la recerca, l'estructuració i la periodificació del treball de camp.

Els tres capítols posteriors tanquen la tesi. Es corresponen a les conclusions valoratives desenvolupades a partir del treball de camp i la seva reflexió corresponent. La primera se centra sobre els resultats de l'anàlisi de la documentació (projectes i memòries) aportades pels diferents programes socioeducatius que constitueixen la mostra. La segona en l'anàlisi i sistematització de les entrevistes realitzades als coordinadors i responsables d'aquests mateixos serveis, incorporant en el text algunes de les opinions més significatives. I finalment en la tercera es presenten les conclusions globals que aporta la tesi doctoral.

Aquest darrer capítol té una extensió considerable i s'estructura internament en tres parts. A la primera es vol respondre a l'objectiu de la recerca: l'estat del medi obert a les comarques gironines, tot recuperant tot un seguit d'aspectes aportats dins el marc avaluatiu. A la segona es proposen unes línies estratègiques a desenvolupar pels programes de medi obert en el futur, a partir de les constatacions realitzades i en relació amb el caràcter aplicat de la recerca. Es formulen tot un seguit de recomanacions a tenir en compte per consolidar i millorar les intervencions realitzades des dels diferents programes i projectes en medi obert.

Finalment les conclusions es tanquen amb un epíleg. En aquest cas no representa cap mena de recapitulació, sinó que explicita tot un seguit de reflexions entorn la definició de medi obert i les intervencions que el dinamitzen. Es recuperen alguns dels temes exposats al llarg de la tesi per tal de significar els elements definitoris i fonamentals propis i idiosincràtics d'aquest àmbit. D'aquesta manera l'epíleg vol constituir la particular aportació teòrica de la tesi al marc teòric de l'Educació Social com a ciència.

Una justificació personal de la tria.

Fins fa dos anys, quan vaig acabar les funcions com a coordinador de l'equip d'infància i adolescència de Càritas Diocesana en el sector d'Onyar Est a Girona, la meua vida professional ha estat molt lligada al camp del medi obert.

Malgrat aquest trencament de dedicació professional, segueixo relacionat encara amb l'àmbit de la acció social. Mantinc la supervisió tècnica dels programes de Càritas Interparroquial de Girona (amb projectes d'atenció a la infància en risc, atenció primària, i un projecte d'atenció sociosanitària a la Tercera Edat). Pertanyo també al seu equip directiu. També estic vinculat a la junta delegada del Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), a Girona, i formo part de l'equip de la junta de desenvolupament professional del mateix Col·legi a Barcelona.

Tot i la meua experiència de treball en projectes de medi obert, el contacte educatiu amb infància i adolescència en risc social la vaig descobrir lligada a l'educació formal (tutor de grups de compensatòria a l'antiga Formació Professional). Després ha passat per diferents àmbits com ara l'educació no formal en el lleure (Casals d'estiu, colònies i centres de lleure), les Aules Tallers, tallers pre-ocupacionals, treball amb adolescents toxicòmans, i escola d'adults (Graduat Escolar per a joves).

De tots aquests espais d'intervenció, el Centre Obert ha estat al que més temps he dedicat. Dins d'aquest tipus de servei socioeducatiu, he realitzat funcions d'educador, coordinador de secció, director pedagògic, i animador d'equips d'educadors. He fet formació de professionals i voluntaris tant des de l'àmbit de l'animació sociocultural, del lleure, i a la Diplomatura d'Educació Social (Universitat Ramon Llull i Universitat de Vic). També i per circumstàncies professionals, vaig participar en les primeres reflexions sobre la intervenció i els projectes de Centre Obert, que han acabat donant origen a la Plataforma de Centres Oberts de Catalunya, avui vinculada a la FEDAIA¹.

¹ Federació d'entitats d'Atenció i educació a la Infància i Adolescència.

És per aquesta història que la tesi es planteja com un recull d'experiències del món de la programació i projectes socials, orientades cap a la seva reflexió i millora. Les seves orientacions i propostes sorgeixen del bagatge de la pràctica, del recull d'experiències desenvolupades pels diferents programes de medi obert en actiu, del parer de professionals i directius, i de la reflexió realitzades per diversos autors del món de la pedagogia i l'educació. D'aquesta realitat social entesa com a interrelació i comunicació, és d'on neix aquesta recerca sobre el medi obert.

Així la tesi doctoral aprofundeix, des del marc teòric i de la pràctica de la realitat dels projectes i programes que existeixen, el medi obert a Catalunya des del vessant de protecció a la infància en risc social. I ho fa a partir d'una mostra de serveis implementats a les comarques gironines, proposant algunes perspectives noves per ajudar a justificar i potenciar a nivell institucional aquests tipus de programes.

La investigació i el treball sobre el medi obert no és gens fàcil atesa la dificultat de «tancar-lo» o «aïllar-lo» com espai i actuació socioeducativa. S'han realitzat excel·lents tesis sobre l'àmbit residencial; algun altre treball que planteja aspectes i reflexions entorn de l'educació no formal; però no s'ha afrontat una veritable reflexió sobre el medi obert com a àmbit privilegiat d'intervenció i protecció amb infància en risc social, tant des de la seva pròpia idiosincràsia i aportació a la pedagogia i educació social, com des de la realitat dels diversos programes i iniciatives creatives en aquest camp.

I és que l'acostament al medi obert és de difícil sistematització per la gran dispersió i mutació dels programes que el conformen, i el seu registre acostuma a ser igual de complicat. Només a tall d'exemple, en la presentació i l'exposició del meu treball de recerca de doctorat, que versava sobre l'avaluació de programes educatius en medi obert al Sector Est de la ciutat de Girona, es va qüestionar per part del Tribunal la validesa d'algunes conclusions. La Junta avaluadora tot i acceptar la riquesa del camp de recerca, criticava la dispersió dels objectius i de les propostes plantejats des de la investigació. En el fons constataren aquesta mateixa dificultat per acotar l'objecte de la recerca, la seva anàlisi, i les conclusions que se'n derivaven.

Una de les raons d'aquesta limitació, la trobem en la pròpia complexitat de la realitat social on es mouen les intervencions. Molts dels projectes són complement de programes d'un abast més ampli,

amb un col·lectiu de destinataris plural. Responen a necessitats concretes de determinats grups d'usuaris amb dinàmiques pròpies, a cops tan específiques que s'escapen de la indefinició conceptual del medi obert. També trobem altres accions puntuals i que són difícilment ubicables dins d'aquest àmbit, que no es corresponen amb un model establert, però que cerquen en ell una justificació o personalitat que encara no tenen.

Com una acció que pretén la transformació de la realitat social, el medi obert respon a un planejament². Amb ell es vol resoldre la necessitat d'estructurar tot el seguit d'intervencions socioeducatives que s'hi desenvolupen. Tot planejament acostuma a néixer d'un disseny previ, on l'acció pedagògica assumeix una dimensió doble: teleològica amb la presa de decisions cap a uns objectius; i tecnològica, desenvolupant un seguit de metodologies i activitats per assolir-la.

En aquesta planificació de les intervencions per resoldre la complexitat de la realitat social i les necessitats, té una especial importància pel que fa referència al territori i als destinataris, el pes del local i particular. Són iniciatives que estan immerses en el context on treballen, intentant analitzar i comprendre la seva realitat i les necessitats socials existents, abans de dissenyar la intervenció pròpiament dita. Disposen d'una bona coneixença del medi on es mouen i de les carències que conté. D'aquesta manera esdevenen programes privilegiats per acostar-se a la realitat social, als recursos disponibles, a les seves possibilitats, i a la potencialitat humana de la comunitat que hi viu, amb la intenció de millorar-la.

Necessitats, reflexió, pràctica professional i intervenció socioeducativa.

La intervenció socioeducativa en medi obert, en el seu procés de reflexió metodològic i epistemològic entorn a l'espai d'intervenció, ha pres alguns dels pressupòsits de la l'animació sociocultural i de l'educació no formal. En aquest sentit no ha dedicat massa esforços

² Partim de la idea que el planejament és un instrument necessari per a donar ordre a les accions que es produeixen en un terreny sovint desordenat, complex, on conflueixen múltiples variables i problemàtiques.

"L'associem a la idea d'organitzar, proporcionar ordre, preveure, coordinar algun tipus d'acció, amb el propòsit d'obtenir algun resultat..., tenint en compte els mitjans de què disposem i la realitat concreta en la qual estem ubicats" (RIBERAS, G.; VILAR, J.; PUJOL, P. (2003): Disseny de les intervencions socioeducatives. op. Cit. p. 5)

per fer-ne una de pròpia, convertint així el seu àmbit en un espai ple d'accions originals i novedoses, però pobre en plantejaments globals. Tot això dins d'un context d'intervenció canviant i experimental, que té poques possibilitats de construir-hi una base teòrica. Ho confirma Costa Cabanillas (1994:257) des de la crítica a la practica professional de l'educació social, on per aquest autor, «existeixen poques oportunitats, més enllà de l'assaig i l'error, per desenvolupar les competències instrumentals necessàries i per reflexionar sobre el que es fa". Una mica més endavant aquest mateix autor afirma es dóna la reflexió, «pot esdevenir un pensament circular o escassament productiu i orientador que planteja hipòtesi en cec, sense orientacions clares per a l'acció i sense indicadors que ens permetin saber si allò que plantejem és o no efectiu. I el que fa que un procés o una activitat siguin reflexius és la mateixa investigació».

Potser la manca d'anàlisis avaluatives³ en profunditat, és una de les causes i alhora un dels problemes que tenen els programes en medi obert, on prima la urgència de la intervenció per sobre del sentit global dels programes. I és que la falta d'avaluació esdevé una dificultat que acostuma a patir el camp social en un moment o altre. En les intervencions amb infància, predominen sovint les accions de protecció immediata, de cobertura preventiva, sobre la construcció de línies d'intervenció a mig termini que ajudin a definir en un territori les línies socioeducatives amb els seus menors que pateixen situacions de risc.

És per tot això convenient revisar els programes des de les accions i respostes que es proposen per tal de respondre a unes necessitats i demandes. Cal analitzar la consegüent adequació a les expectatives de la col·lectivitat que n'és la usuària, i d'institucions públiques i agents socials que intervenen dins el territori de la intervenció, a qui les necessitats marquen la prioritat i són els eixos sobre els quals es dissenyen els programes educatius.

La comprensió del problema al que es vol respondre és la primera mediació necessària per definir-ne una futura intervenció. Segons

3 "entendem per avaluació de programes o projectes socials una activitat programada de reflexió sobre l'acció, centrada en procediments sistemàtics de recol·lecció, anàlisi i interpretació d'informació, amb la finalitat d'emetre judicis valoratius fonamentats i comunicables sobre les activitats, resultats i impactes d'aquests projectes o programes, i formular recomanacions per prendre decisions que permetin ajustar l'acció present i millorar l'acció futura". NIREMBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. (2000): Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales... Op. Cit. p.23.

Gómez-Granell (2002) el primer pas de qualsevol avaluació es centra en el conjunt de serveis i recursos en actiu en aquell moment, i la seva relació amb la resposta a les necessitats dels ciutadans i de les ciutadanes. L'avaluació permetrà detectar aquells punts forts que s'han de continuar reforçant i els punts febles on cal millorar.

Però en tota identificació de necessitats hi ha sempre un referent, un model de desenvolupament sociopersonal i comunitari. En les preteses mancances de la infància sempre hi ha un determinat plantejament de construcció personal per superar les incoherències del moment. Serà, en conseqüència, molt important definir les variables rellevants, analitzar i interpretar les necessitats que afecten al camp dels usuaris dels programes.

Els estudis sobre intervenció social i noves necessitats amb infància en risc social, poden ajudar a justificar algunes de les afirmacions desenvolupades al llarg de tota aquesta reflexió. Aquests treballs destaquen la necessitat de desinstitucionalitzar els menors dels recursos residencials; la conveniència de la reinserció en la pròpia comunitat fent un treball en l'entorn immediat; la importància del treball individual a partir de la incorporació d'un menor a un grup d'iguals (currículum especialitzat, tutoria, desenvolupament de potencialitats); la normalització i el treball preventiu en situacions de risc social per tal d'evitar l'internament; i la integració de la diferència a partir de xarxes normalitzades comptant amb un suport específic per les situacions més severes.

Però desgraciadament pel que fa a la reflexió entorn d'aquests plantejaments, la relació entre el camp universitari, l'àmbit de la reflexió pedagògica i avaluativa, i la intervenció directa dels programes en medi obert no és massa intensa. Per Costa (1992:296), «existeix un divorci preocupant entre les instàncies que, com universitat i altres àmbits acadèmics, són responsables de la formació, i els nous serveis. La investigació, tradicionalment vinculada també al món acadèmic, està distanciada de la pràctica professional i capturada sovint per la pròpia i endògena agenda acadèmica» .

Jolonch (2002:140) per la seva part constata la contradicció generalitzada per la distància entre el discurs docte i les pràctiques. Així, mentre «en el món universitari acadèmic trobem un discurs de reconeixement i de professionalització, sobre el terreny hi ha una crisi

del «savoir faire» i una desvalorització del treball feta pels poders públics que provoca una sensació d'incertesa entre els educadors».

La recerca vol superar aquesta disjuntiva inicial, tenint en compte l'experiència professional de la pràctica socioeducativa, unida al coneixement que té el seu autor, assegurant la relació de la teoria i la reflexió amb la realitat i la dinàmica actual que té el medi obert a través dels seus programes i projectes.

La finalitat de la tesi.

Per concloure aquesta introducció establir que la finalitat de la tesi no és la de ser només una reflexió teòrica estricta corroborada per la referència a la praxi de diferents programes de medi obert. Tampoc, com ja s'ha afirmat abans, el plantejament d'un model avaluatiu per aquest tipus de programes. El que pretén és intentar establir un pont entre la reflexió acadèmica i teòrica i les intervencions socioeducatives concretes, cercant justificar l'existència d'aquest espai d'actuació dins l'àmbit de la protecció pel que fa referència a l'educació no formal en medi obert amb infància i adolescència en risc social.

Per fer-ho presenta realitzacions concretes que puguin demostrar la importància i abast, especialment per la resposta que pot donar a les noves necessitats de la infància i adolescència a Catalunya, del medi obert. Tot això partint dels diversos dissenys d'intervenció que plantegen els programes, de la definició de la intervenció assenyalada per les documentacions, i dels parers dels directius i responsables dels projectes.

Al final del procés s'aconsegueix un estat de la qüestió sobre la intervenció global dels programes en medi obert a les comarques gironines, recapitulant la resposta que donen a les noves necessitats socials, a més d'aprofundir en la seva actual situació. D'aquesta manera es proposa una definició de l'especificitat socioeducativa del medi obert dins l'educació no formal i des del marc teòric de la pedagogia social.

Al llarg de tot aquest procés es tenen presents les necessitats socioeducatives de la infància i adolescència subjectes de la intervenció dels programes de medi obert, les demandes, les expectatives i les propostes de principis que realitza l'Administració i el marc legislatiu vigent.

I si ja s'ha parlat del tarannà avaluatiu, les conclusions finals estableixen algunes línies de futur proposades pels diversos programes de medi obert a diferents municipis de les comarques gironines. En aquest sentit s'afirma la conveniència d'aquest tipus d'intervenció dins la xarxa de serveis socioeducatius de Catalunya.

Resumint, el propòsit d'aquest treball és realitzar una valoració del medi obert a les comarques gironines, i així realitzar una reflexió àmplia, documentada i exhaustiva sobre la nova idiosincràsia futura que pot prendre en les intervencions amb infància, ja sigui des de la vessant de Justícia com de Protecció.

D'aquesta manera, tot i treballar alguns dels aspectes teòrics del medi obert, no vol ser una dissertació de principis o criteris. La recerca i els seus resultats intenta ser útil i propera a la realitat dels diferents programes d'intervenció socioeducativa existents, alhora que ser productiva a l'hora de justificar polítiques públiques que enduguin noves vies de finançament i promoció del medi obert. Però «cal recordar que els projectes són relativament complexos, necessàriament concrets i prudentment diversos, mentre que la realitat social és complexa, àmplia, diversa i no reductible a dissenys. Els dissenyadors hauran d'assumir aquest contrasentit i tractar de reduir la distància entre la complexitat real i la simplificació a què sovint tendeixen les explicacions teòriques i les actuacions específiques» (Riberas, Vilar, Pujol, 2003:135).

EDUCACIÓ, EDUCACIÓ SOCIAL I PEDAGOGIA SOCIAL.

«Una transformación profunda y radical de la educación como sistema no puede producirse, y menos aun de forma automática o mecánica, sino cuando también la sociedad se haya transformado radicalmente»

Paulo Freire: La educación.

«Cuando vivimos, aprendemos. El aprender es una función del vivir; la gente aprende todo el tiempo, toda su vida. El «aprendizaje» de uno no es superior al de otro, tan sólo es distinto.»

El precio de la educación vitalicia: el manifiesto de Cuernavaca.

La tesi no podria iniciar el seu marc teòric sense posicionar-se i definir quin és el seu marc educatiu. Tot i que en posteriors moments de l'exposició, es plantejaren temes de sociologia, política, investigació avaluativa i legislació, en aquest capítol es voldrà ubicar el punt de partença d'una reflexió que necessàriament ha de pertànyer al marc de les Ciències de l'Educació. La recerca vol amb aquestes aportacions elaborar un espai d'interpretació utilitzable al llarg de la resta del treball que serveixi com a referent interpretatiu de les constatacions posteriors. D'aquesta manera s'aclareixen termes com educació, educació social i pedagogia social, al temps que es manifesta la posició de la tesi envers les seves diverses accepcions i significat.

1.1. Un primer acostament al contingut de l'educació.

La paraula i el concepte d'educació conté moltes accepcions segons la perspectiva des d'on es plantegi. Així pot fer referència des de les institucions educatives encarregades de la pràctica, fins al procés que relaciona a dos o més éssers humans en una situació d'intercanvi i influència recíproca. Tot i aquesta amplitud d'aproximacions, un dels elements definitoris més utilitzats per qualificar el procés educatiu, és la idea de perfeccionament, vinculada a una visió ideal de l'home i la societat, com a veritable

motor d'axiologia i ideals humans, a partir del qual cada societat vol aportar a les seves generacions més joves per tal de preparar-les millor en el seu futur. Així per Serramona (1989) l'educació conceptualment es pot descriure a partir de tot un seguit d'aspectes que la caracteritzen:

- Com a procés de perfeccionament que parteix de la modificació de l'home des d'una perspectiva ètica, i per tant al principi moral del bé. En altres paraules, el binomi ensenyament i aprenentatge que es resol amb la suma de perfeccionament, formació i instrucció.
- Com a mitjà per arribar a la plenitud i realització de l'home, per tant en una perspectiva de sentit. Així parla de finalitats immanents (desenvolupament de les capacitats naturals dels subjectes) i transcendents (millora i progrés social, metafísica i religió, cultura..).
- Com a organització i ordenació, personal o social, sempre cap a un ordre ètic de millora.
- Com acció humana, que neix de les influències entre subjectes i es converteix, per tant en un fenomen social.
- Com a intencionada, com a acció planejada i sistematitzada, fruit d'una acció conscient per part de la cultura, tot i que tingui també vessant espontànies o influències independents de qualsevol voluntat.
- Com humanista, perquè fa referència a les característiques específicament humanes, entenen a l'home com a integralitat i que totes les seves funcions estan subjectes a l'acció educativa.
- Com ajut o auxili per tal de permetre la superació de dificultats i problemes, a més de preparar a l'home per a situacions noves i no controlades per ell.
- Com procés d'individuació, en la mesura que a través d'ella no només se socialitza, sinó que la persona esdevé cada cop més conscient de la seva diferència, i de les seves possibilitats.
- Com procés de socialització, on a través d'ella el subjecte s'incorpora a la societat i aprèn la seva cultura com instrument d'adaptació i interpretació del medi on viu.

- Amb uns límits que no són estrictes ni delimitables, que sempre corren al costat de l'avanç de les ciències que amb ella s'hi vinculen com ara la Sociologia, la Psicologia o la Didàctica. Igualment els objectius seran sempre el límit més clar de qualsevol intervenció educativa, i sempre han de ser acotats.
- Com a legítima, perquè legítima és la responsabilitat que té la societat on pertany el subjecte i propietària dels béns de la cultura per exigir l'assoliment d'unes necessitats i la integració al seu ambient.
- Serramona en una obra posterior (1997), segueix el seu aprofundiment conceptual entorn de l'educació que ara entén com un procés de comunicació. Comunicació en el moment que és una activitat dinàmica que involucra a l'educador i a l'educand situats en un context de realitat física i social, que parteix d'una realitat biològica i psicològica aconseguint, en conseqüència, el seu desenvolupament personal.

Per Serramona aquest procés quan és educatiu es pot donar en un marc institucional, on es produeixen accions planificades i conscientment dirigides a aconseguir unes fites, també es pot donar des de l'àmbit de l'educació no formal i fins i tot, informal per part per la influència del context social en sentit ampli. Igualment aquest procés sorgeix de les institucions específicament educatives, com a conseqüència de la seva pròpia dinàmica quotidiana i de la complexitat d'elements que intervenen a tota relació humana. En la comunicació entre educador i educand esdevé l'aprenentatge, que per l'autor ha de mantenir una vessant significativa, de descobriment i, en conseqüència, de resolució de problemes.

Colom (2001:18-24) amb una enumeració semblant, intenta sintetitzar el fonamental, l'essència tal com ell mateix expressa de l'educació, i ho fa amb les següents característiques:

L'educació com un fer, no un pensar, perquè no es mai una obra acabada i s'ha d'entendre com un procés de continuïtat.

L'educació com a procés educatiu és un fenomen comunicatiu que s'estableix entre l'educador i l'educand, i la comunicació esdevé, doncs, el mecanisme educatiu per excel·lència.

El procés educatiu és, en la majoria del casos, intencional, tot i que cada cop més hi ha influències no pensades, indirectes. Però per educar cal tenir un projecte, un pla.

La intel·ligència és necessària perquè hi hagi educació, és a dir, l'educador ha de tenir la capacitat d'escollir entre els camins possibles, ha de mantenir la capacitat de discriminació.

L'aprenentatge és un dels eixos de l'educació. Ensenyar a una persona constitueix el sentit de l'acte educatiu. De tal manera que educar només pot ser transmissible a partir de processos d'aprenentatge.

L'axiologia, el món dels valors, les creences o les ideologies cap on s'orienta aquest aprenentatge. Suposa preparar per entendre el món i concebre la pròpia vida des d'un prisma personal i propi.

La fita axiològica es converteix en educació en l'essència de l'acte d'educar, és a dir, moralitzar l'home en virtut d'un plantejament ideològic i axiològic determinat. És per això que educar sempre suposa millorar, completar, perfeccionar, desenvolupar, optimitzar...

L'educació ha d'aconseguir la capacitat crítica en els educands, no és ni ensinistrament ni inculcació. Ha de ser una capacitat de decisió pròpia on l'educador aporta opcions i pluralisme.

L'educació ha de ser integral, abastar a l'home en totes les seves esferes, jo personal, social i el jo cultural.

Educació sempre suposa innovar, no adaptar a la persona a l'ambient on viu, a la seva cultura o societat. És per això que al llarg de l'educació cal exposar a l'home a noves experiències, reestructuracions i transformacions, perquè entengui que la conseqüència de l'aprendre és el canviar.

Educació ha de mantenir una vessant fonamentalment pragmàtica, ja que ha d'ajudar a l'educand a viure millor. Així l'educat serà madur quan mantindrà la capacitat per fer front a les contradiccions de la vida.

Vilar, Planella i Galcerán (2003:12-14) en un article sobre els límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'educació social, fan unes reflexions molt encertades en el marc de la conceptualització del terme educació. Segons aquests autors, el tronc central de l'educació és l'estimulació del potencial del subjecte, facilitant

l'apropiació d'informacions significatives per la incorporació social i la construcció de móns socials millors. També cal veure fruit d'aquesta estimulació, «fins a quin punt els canvis que el subjecte experimenta el porten a una direcció adequada». D'aquesta manera l'educació és necessària però no suficient en l'organització sistèmica de la realitat, sent útil només des del coneixement de les seves possibilitats, cal tenir en compte «quina educació és possible en cada context educatiu». Cal no confondre les «bones intencions amb la intencionalitat educativa», que ha de romandre molt clara en qualsevol intervenció educativa.

Després de l'exposició d'aquest seguit d'aportacions, es fa difícil establir quines d'elles són les més importants a l'hora de valorar el contingut i sentits principals de l'educació. En totes trobem acord en la seva vessant més humanitzadora lligada al desenvolupament de la persona (perfeccionament, individuació, realització), i amb el treball dels aspectes de socialització i comunicació, com a l'àmbit d'aprenentatge de capacitats, coneixements i habilitats.

Llavors potser es més interessant parlar de procés educatiu i no tant d'educació en general, per d'aquesta manera accentuar la seva complexitat, la intervenció d'agents diferents, així com la seva continuïtat al llarg de tota l'existència. També cal insistir en la referenciació axiològica que revela la part intencional de l'acte educatiu i la seva relació amb una comprensió peculiar del món i de la realitat, tot respectant la capacitat crítica i de decisió de l'individu.

Potser concloure aquest apartat remarcant la importància que el procés educatiu té tant en la cohesió de les societats, com en la seva transformació i millora, a partir del replantejament de noves opcions i de resposta educativa a moltes de les necessitats que aquestes plantegen.

1.2. Altres acostaments al concepte d'educació.

1.2.1. L'òptica sistèmica.

Els autors que se situen en l'anomenat pensament sistèmic desenvolupat per Bertalanffy (1979) dins l'àmbit de les ciències biològiques, plantegen l'educació des de la teoria general de sistemes, on se l'interpreta com un veritable complex que participa

de les característiques del sistema social general. L'educació és vista com un conjunt obert que intercanvia energia i informació amb el medi que l'envolta, i com tal està sotmesa a un procés d'autorregulació i estabilitat. Igualment aconseguix els seus objectius a partir de diverses evolucions o orientacions a l'acció, el que aquests autors anomenen retroacció entre l'educador i l'educand.

Però l'educació, a més de tenir els trets de qualsevol sistema obert, disposa d'unes característiques pròpies de la seva natura, com ara la complexitat (fruit de la diversitat de circumstàncies que cap a ella convergeixen); la funcionalitat probabilista (els resultats aconseguits només es poden valorar d'una forma aproximada); el dinamisme (per ser un sistema obert, en contínua relació amb l'exterior que interacciona també en ella mateixa); i també el tancament (resultat de la pròpia capacitat que té d'arribar als objectius a partir de posseir els elements necessari per fer-ho).

El sistema educatiu com a subsistema social, rep de la societat els elements humans, materials i funcionals que li són necessaris i amb els quals, com ja hem vist, interactua. Des d'aquesta perspectiva pot ser considerada com un sistema de comunicació que té la finalitat específica d'aconseguir la perfecció dels subjectes.

Morin (1981) parteix de la complexitat de l'educació com a ciència humana perquè té com àmbit de reflexió i acció la natura de la persona i la vida, realitats que no es poden simplificar i que es manifesten a través de múltiples formes i fenòmens en relació constant. Creu que qualsevol aproximació explicativa és una narració, una gramàtica de la realitat, un llenguatge. Tot i mantenir la importància de les afirmacions que fa la teoria de sistemes, creu que aquesta cau en algunes reduccions com ara la idealització de la realitat, la seva racionalització, o la normatització i rebuig de tot el que es estrany o no s'adiu amb la interactivitat amb el sistema social. És per tot això que Morin afirma que la complexitat de l'educació desborda la teoria de sistemes i rebutja qualsevol simplificació tant del mètode com del seu contingut epistemològic en el seu acostament científic, tot i que posteriorment el concepte de sistema l'utilitzarà com a referència d'anàlisi.

Per Froufe i Sánchez (1992:82-83) l'educació com activitat humana es presenta com un fenomen en el que intervenen diferents elements connexionats entre ells i que pretenen aconseguir la perfecció en to

els àmbits de la persona. Consideren l'educació com un sistema de comunicació on esdevé imprescindible la referència immediata als elements que el constitueixen, a les relacions que s'estableixen entre ells conformant una estructura tancada, als processos diacrònics que li descriuen el desenvolupament evolutiu, als factors que determinen l'estructura i les formes que adopta, i les incidències que es deriven per l'individu i la comunitat. Com a tal l'educació té una dinàmica pròpia, autònoma, perquè en ella sempre està present una comunicació interpersonal que manifesta la possibilitat de conèixer els seus elements constitutius de la seva estructura comunicativa i els possibles factors que la potencien i limiten.

Novo (1995) amb una recapitulació de l'enfoc sistèmic de l'educació, la planteja com un sistema obert, molt complex fruit de desenvolupament vital i del qual sorgeixen les variables d'afectivitat, consciència i coneixement. L'educació és contemplada com una relació que té com a protagonista l'educand i es realitza a tres bandes: amb l'educador, el grup i el medi ambient. Així l'aprenentatge com a emergència individual va donant accés al coneixement com emergència col·lectiva, i el desenvolupament individual facilita unes fluctuacions dels sistemes individual i col·lectiu, a través dels quals aquest manté viva la seva dinàmica per a la producció del coneixement. El pensament deixa de ser lineal per esdevenir circular, es a dir, es planteja des de la recursivitat, en la que el procés organitzador del sistema elabora els productes, accions i efectes necessaris per la pròpia generació. És per això que el plantejament sistèmic de l'educació té com a prioritat les relacions, relacionant estretament el que sent i coneix l'alumne amb la novetat d'aprenentatge, això suposa una necessària interdisciplinarietat entre matèries i àrees de coneixement, alhora que accentua la importància de l'observació de les relacions entre éssers i objectes, i sobre tot allò sobre el que s'intervé. Aquest plantejament cerca una lectura integrada de la realitat des de l'educació, evitant reduccionismes i fent acostaments des de tota la seva complexitat.

Rosanay (1996) seguint les tesis de Morin, afegix la idea de la complexitat associada a la nova societat tecnològica i industrial, on els nous sistemes de comunicació i informació, han revolucionat uns canvis que ja no són lineals, sinó exponencials i accelerats, múltiples i complexos, fent de la realitat un veritable conjunt de salts que no ajuden a tenir una visió estable del món. La síntesi de la síntesi i de

l'anàlisi, són per a ells els únics camins d'acostament a les comprovacions de les hipòtesis científiques entorn de la realitat. L'educació ha de possibilitar, en conseqüència, el poder veure la realitat en tota la seva complexitat, a més de saber sintetitzar processos analítics i sistèmics, claus en les transformacions i el dinamisme del sistema social.

1.2.2. Les perspectives globals de l'educació.

Amb una acostament d'àmbit universal, des de la UNESCO, Wyong Won Suhr (1996), i des d'una orientació intercultural i de sensibilitat globals, planteja la necessitat que la responsabilitat de l'educació en el món estigui en mans persones amb esperit obert, assegurant una millora de les relacions envers els altres i amb la natura. Estableix els següents objectius per l'educació:

- Viure tots en harmonia, evitant els nacionalismes i l'etnocentrisme. En certa manera es tracta de mantenir la coexistència pacífica a tot el món, cada cop més relacionat entre si pel fenomen de la globalització.
- Reformar l'educació per canviar les coses, accentuant la dimensió ètica i moral de l'educació, en contra de la preparació sistemàtica i específica en el camp econòmic i tecnològic.
- Treballant per una societat oberta, treballant per eliminar les pors que suscita la incertesa del futur, i fent que les informacions que ajudin a integrar el present.
- Vetllar per un destí comú dins l'aldea global, accentuant la comprensió mútua entre l'est i l'oest, com un veritable factor de prosperitat i desenvolupament humà. S'ha de trencar la perspectiva de la frontera per treballar la ciutadania mundial.

1.2.3. Educació, creixement i relacions humanes.

Garcia Carrasco i Garcia del Dujo (1996) donen a l'educació un caràcter molt diferent, caracteritzant-la com un conjunt de canvis d'estat i de processos en el sistema mental, afectiu i perceptiu-motor dels individus particulars, necessari per la configuració de la integralitat del seu sistema comportamental i interpretatiu. L'educació

esdevé també un conjunt d'accions i processos que tenen el seu origen en els contextos amb els que els individus interactuen (simbòlics, instrumentals i institucionals), i que composen restriccions i estimulacions al comportament possible, actuant com a veritables processos d'influència. El procés educatiu té el seu origen en una relació d'interacció constant entre el subjecte i els altres, amb la producció de canvis progressius i consistents, de tal manera que l'individu percep el seu entorn i s'hi relaciona, intervenint sobre ell i fent que la seva actuació el canviï.

Segons aquests autors els termes educació i formació constitueixen la peça clau de tot el discurs pedagògic, perquè les seves possibilitats són tantes que arriben a mantenir una heterogeneïtat conceptual de límits difusos⁴, fent-se difícil acotar els seus components. La paraula educació sempre està lligada a una tradició cultural, i denota un sistema de fets antropològicament necessaris perquè respon a una transacció vital entre l'individu i el medi que l'envolta. En conseqüència és sempre relativa a esdevenir un invent a temps parcial, on els grans processos d'aprenentatge i educació es reproduïen per tot arreu com a veritable producte socio-històric, al marge de les institucions.

Aquesta perspectiva aprofundeix també en el significat col·loquial, semàntic i fins i tot religiós de l'educació, per accentuar el seu procés de formació i generació lligat al mateix creixement i desenvolupament entre els individus i la societat que els envolta. Així, «el concepte educació posseeix una intenció i una referència a les propietats que constitueixen el conjunt de trets que caracteritzen a les persones educades; l'extensió d'aquest concepte és el conjunt d'individus que participen de les propietats de l'educació»⁵.

1.2.4. L'educació com a projecte existencial.

Frabboni (2001) planteja l'educació com un projecte existencial, que al llarg de la vida va desenvolupant les potencialitats de la vida personal, i que té com a fita final la qualitat total de la persona: integral, multidimensional i ecològica. Aquest procés s'ha de realitzar afrontant la problemàtica de la realitat i la seva complexitat. És per tot això que l'educació, en promoure el projecte existencial de

⁴ García Carrasco, García del Dujo (1996): *Teoría de la Educación...*: Op. cit. p. 65.

⁵ García Carrasco, García del Dujo (1996): *Teoría de la Educación...*: Op. cit. p. 78.

l'home i la dona necessita oferir una diversitat formativa, molts models educatius. Aquest autor planteja les següents característiques per l'educació:

- La situa entre la identitat i la diferència social, on la socialització de l'individu esdevé vital per la millora de tota la resta del grup.
- La planteja com a permanent i alhora recurrent, perquè travessa totes les etapes de la vida i es fa d'una manera continuada.
- Ha d'estar estretament vinculada a la vida, ha de ser activa i mantenir una interconnexió i complementarietat formativa amb els agents educatius extraescolars, com ara la família, els ens locals, les associacions, el món laboral...
- Ha de ser afectiva, com itinerari obert a interaccions i ramificacions sempre noves, amb capacitat de transformar les realitats i les frustracions típiques de l'experiència quotidiana en energia amb capacitat de transformar el propi ambient cultural i social.
- Ha de tenir vitalitat ètica i social, per donar solució a la contradicció que existeix entre les necessitats egocèntriques i la natura individual; i les demandes heterocèntriques, de natura social, dirigides a satisfer les relacions amb els altres.
- Ha de mantenir la vessant intel·lectual, amb capacitat i experiències cognitives adaptatives, capacitat de comprendre, establir amb claredat, mantenir criteris, i resoldre problemes, a més de revisar contínuament els judicis formulats.
- Ha de ser estètica, formant el gust entès com a aptitud per la percepció i la producció de valors formals, que neixen del lliure joc de la sensibilitat, imaginació, fantasia i intuïció.

1.3. Algunes propostes i reflexions entorn del paper de l'educació en el món d'avui.

El concepte de paradigma es fa servir per sistematitzar i definir una determinada línia hermenèutica i d'interpretació del coneixement. L'educació també els utilitza, i així segons Soares (2002:2), són «orientadors de les pràctiques educatives perquè es presenten com idees i pressuposicions molt ben definides, estudiades i teoritzades. Es

constitueixen en estructures més grans i determinants dins la forma de concebre l'educació, y de la forma de fer educacionalment parlant». Aquesta autora els planteja com a un «conjunt de conceptes interrelacionats de tal manera amb el motiu de proporcionar referencials que ens permetin observar i comprendre un determinat problema en les seves característiques bàsiques».

Dels paradigmes entorn del paper de l'educació i les seves característiques que s'han proposat darrerament, en destacarem dues: per una banda el model hermenèutic, anomenat també crític, o de l'educació transformadora; i el qualificat com a tecnològic.

Igualment serà necessari un acostament a les darreres reflexions que es fan des d'un àmbit mundial per part de la UNESCO i la Comissió Mundial sobre cultura i Educació, en els seus informes de 1997 i 1999, a partir de la nova sensibilitat globalitzadora i intercultural, que té la intenció d'apropar la reflexió educativa a la diversitat de parers i idiosincràsies que constitueixen el mosaic de cultures del món d'avui.

1.3.1. Dos paradigmes per a un mateix model educatiu: hermenèutica crítica i coneixement tecnològic.

Seguint el text de Bernabeu i Colom (1997:157-169), amb dos models es podrien delimitar perfectament les línies que darrerament han caracteritzat les reflexions entorn la pràctica educativa.

Per una banda trobem les aportacions de Gadamer i Habermas, que des del llenguatge i la comunicació pretenen reconquerir el món de les relacions d'igualtat i l'espontaneïtat natural, presoner de la raó tecnològica. Una **hermenèutica crítica**⁶ és la que millor serveix a la llibertat i la democràcia, en el moment que permet desenvolupar la idiosincràsia de l'individu alhora que la relaciona amb el grup amb el que conviu. La clau de la comunicació està en la igualtat de mitjans; la intensitat i la diversitat de canals per aconseguir el diàleg; i el treball per la crítica, el discerniment i el consens, tot superant el prejudici i el discurs dominant.

Per aquests autors, la comunitat d'aprenentatge és l'eix bàsic del procés educatiu que segueix criteris hermenèutics i crítics. A través d'ella es confirma la possibilitat de transformació amb la integració

⁶ La hermenèutica fa referència a l'anàlisi del llenguatge i la comunicació, dels significats en tota la seva amplitud i riquesa, a partir dels seus contextos d'emissió

del dissentiment i la superació de les desigualtats, trencant el paper de les formes culturals en la reproducció social i el reduccionisme de la cultura, i posant l'accent en la força de creixement i creativitat dels agents social. D'aquesta manera les formes pedagògiques no són universals, sinó relatives i contingents, perquè responen a determinades maneres d'observar-se, jutjar-se, narrar-se o dominar-se. El paradigma de la transformació social a partir de la crítica n'és la conseqüència immediata, i aquest es beneficia dels instruments del primer per replantejar el seu anàlisi de canvi de la realitat d'una manera coherent i des de la mateixa base social.

En un segon lloc trobem l'anomenat **paradigma tecnològic** que defèn la possibilitat científica de l'educació, o amb altres paraules, la racionalitat a la pràctica educativa. L'educació no pot ignorar els avenços tecnològics, ha de ser una ciència programada i dissenyada racionalment, alhora que l'educador ha de marcar els objectius a desenvolupar amb els seus educands d'una manera clara. Així el primer es converteix en un professional amb capacitat de reconeixement de situacions i d'intervenir en elles a partir de processos apresos i pre-pensats. Ho fa a través d'objectius, que volen significar que s'educa per quelcom, i que han de respondre a una avaluació que valora les fites aconseguides.

Però lluny de posar aquests paradigmes en contradicció el que es vol es manifestar la seva estreta relació i dependència. Mentre que el paradigma crític pot estar especialment orientat a l'acció, ajudat per l'hermenèutic; el tecnològic pot accentuar la dimensió de coneixement, acceptant la importància del mètode científic per resoldre els problemes de l'acció. El paradigma tecnològic reforça l'eficàcia social l'hermenèutic en la mesura que li dóna instruments i coneixement, i seguint la lògica, aquest darrer millora les possibilitats de transformació del crític. En certa manera al resoldre coneixement i objectius des d'una perspectiva racional als menys afavorits i que tenen poques possibilitats, se'ls hi està aportant una perspectiva crítica per la igualtat d'oportunitats. Els dos paradigmes es converteixen per la seva interrelació i aportació mútua en un sol model educatiu que pren de cadascun d'ells elements pel seu desenvolupament, un procés que es converteix en circular i dinàmic.

1.3.2. El paradigma crític.

El paradigma crític també anomenat de la comunicació (Soares 2003:5,7), parteix del diàleg i del consens com a principals instruments per la construcció del saber. Utilitza, en conseqüència un enfoc intersubjectiu. Així «perquè es produeixi coneixement és precís considerar-se una comunitat de subjectes competents lingüísticament que es comuniquen sobre els seus móns i arriben a consensos i sabers». Paradigma considerat especialment important, en la mesura que la tesi pren aquesta interpretació com marc hermenèutic de la seva anàlisi, metodologia i interpretació. S'apunten tot seguit, algunes informacions sobre els seus autors i la seva història.

Per Freire (1967) l'eix vertebrador i el sentit de l'educació és el fet de possibilitar la llibertat i autonomia de les persones dins dels subsistema de les relacions polítiques i econòmiques on viuen i es relacionen. L'acció educativa es converteix en un alliberament de les constriccions de significats imposats per la cultura dominant, i que tendeix a colonitzar la vida de les persones, una veritable acció política encaminada a despertar als individus de la seva opressió. Aquest procés és anomenat per Freire concientització. En posteriors estudis el va matisar donant especial importància en la seva reflexió sobre el paper de l'educació, a la interacció entre els subjectes i al procés de comunicació.

Apple (1987) va centrar-se especialment en la crítica de l'educació com a model de reproducció social. Per aquest autor faltaven models de resistència que s'enfrontessin al que anomenava currículum ocult, o mecanismes de rèplica de valors i ideologia. L'escola transmet una determinada axiologia legitimant la ideologia dels grups socials dominants, i reproduint una societat desigual. Però segons Apple, l'immobilisme no es desenvolupa d'una manera plena perquè el seu mateix procés de reproducció intern, també suscita canvis, fruit de les seves reinterpretacions necessàries per a les noves generacions.

Habermas (1987-89) amb la seva teoria de l'acció comunicativa crea el que anomena filosofia de l'emancipació a través d'un procés dialèctic. Ho fa contemplant la societat com a sistema i com a seu del que ell anomena «món de la vida». En aquest context situa la persona per sobre de tot, i amb la capacitat de desenvolupar accions de canvi i transformació de la societat. Aquestes transformacions, especialment les donades dins l'àmbit social, es donen a través de l'acte comunicatiu, on les visions subjectives que

tenen els individus del món i els seus arguments enfrontats acaben, a través de la crítica, el discerniment i el diàleg, amb un consens de les emissions.

Així, segons Habermas, l'aprenentatge es configura com un procés de comunicació entre participants, que ajuda a reflexionar a la persona entorn de les seves idees i prejudicis, per modificar el que consideri precís. D'aquesta manera es trenca amb la clau tecnològica i objectivista, definint l'educació com un acte de comunicació conjunta que implica a tots, i que porta a la construcció de projectes comuns.

Giroux (1992) parteix de l'educació com un projecte polític encaminat a aprofundir en els valors i el projecte democràtic. En el seu cas creu que des de la reflexió educativa no cal només fer crítica, sinó treballar també les accions de canvi. L'escola, llavors, es configura com a esfera pública democràtica per excel·lència, i el professor com un intel·lectual transformatiu. Des d'aquesta perspectiva defensa sempre la militància, atès que per a ell el coneixement sempre respon a interessos determinats, per tant cal que els projectes educatius estiguin treballats per tots, aprofundint en el procés democràtic i la eliminació de les desigualtats.

Giroux, en una obra posterior (1994:78) planteja la tasca de l'aula com la «necessitat d'analitzar com es produeixen. combaten i legitimen les experiències humanes en la dinàmica de la vida quotidiana». I és que, com ja s'ha fet palès abans, per aquest autor les escoles esdevenen «institucions històriques i culturals que sempre inclouen interessos ideològics i polítics, i que a més expressen la realitat en termes que amb molta freqüència solen ser definits i rebatuts contínuament». Per això Giroux parla de la necessitat d'una pedagogia de la diferència i en favor de la diferència, que possibiliti la creació de nous espais de diàleg, replantejament cultural i redefinició de termes, després d'una comprensió de la situació i el discurs que defèn la mateixa escola. D'aquesta manera les escoles són definides com emplaçaments de contestació i producció cultural, permetent treballar les representacions socials com pràctiques culturals històricament definides, sobretot pel llenguatge, que esdevé un dels elements fonamentals en la construcció de l'experiència, la subjectivitat i el discurs del poder. El seu anàlisi és una prioritat per a qualsevol orientació crítica de la pedagogia que, a més aborda, afirma i analitza críticament les experiències històriques i categories

de significat que conformen la realitat immediata de la vida dels educands. Per Giroux (1994:89), una pedagogia crítica deu «organitzar-se entorn de l'esperança apresada a partir del desenvolupament de riscos, lluites i possibilitats».

Flecha (1994) considera que la nova perspectiva crítica de l'educació deu recollir i replantejar el caràcter ambivalent de les institucions educatives i culturals de la modernitat, que col·laboren per una banda amb la reproducció de les desigualtats, tot i que per l'altra contribueixen a la seva superació. Manté una concepció dual de la societat i de l'educació que conté elements per l'estudi dels límits i possibilitats que les diferents institucions i subjectes tinguin com a potencials reproductors. Estudia els efectes socials dels diferents agents implicats, insistint en la seva subjectivitat i orientació ideològica. Des de la seva perspectiva manté els paràmetres bàsics de la modernitat, però accentuant la seva radicalització cap a objectius democràtics i igualitaris. La seva concepció de racionalitat passa, llavors, pel consens universal a partir de la pluralitat de les aportacions. Aquí és on, segons Flecha, rau el seu repte més gran, definir un únic objectiu que pugui incloure diversitat i igualtat.

En conseqüència per Flecha (1994:187), «la diversitat per ser autocrítica amb la tendència de l'educació ha de prioritzar un tipus concret d'intel·ligència i de saber entorn del propi de les diferents comunitats i individus que configuren la nostra societat, i molt especialment als sectors més marginats. Igualtat per evitar l'exclusió d'aquests sectors socials dels sabers que resultin dominants en tots els plans de la vida social. En resum, igualtat per viure i diversitat per conèixer». D'aquesta manera, la perspectiva crítica implica la defensa de tots els ciutadans davant de l'educació, fugint de models etnocentristes i dominants. Proposa un canvi educatiu concebut com un canvi social simultani, sempre des de la perspectiva democràtica i participativa dels individus implicats. La teoria crítica ha de contribuir a fonamentar les propostes emancipatòries i a superar les conservadores.

Giroux (1997), reprèn en una obra posterior el seu discurs crític a partir del plantejament de la redefinició dels estudis culturals dins la pedagogia. Aquests han de ser reconstruïts com a part d'un discurs més ampli de diferència i transformació pedagògica, que estigui fonamentat en la dialèctica de la crítica i la possibilitat. Per aquest autor, els estudis culturals ofereixen un discurs teòric per a una nova

política cultural de la diferència, tot relacionant pedagogia i vida pública. Així, «en la reconstrucció dels estudis culturals es bàsica la necessitat de desenvolupar un discurs que accentuï les connexions orgàniques entre els treballadors culturals i la vida quotidiana, per una banda, i l'escola per una altra» (1997:191-192). D'aquesta manera els estudis culturals possibiliten als educadors la possibilitat de repensar i transformar la manera en que les institucions educatives, professors i alumnes, es defineixen a si mateixos com a subjectes polítics amb capacitat de manifestar sensibilitats crítiques, solidaritat i civisme, actituds que s'exterioritzen amb un compromís ferm per la llibertat i la democràcia. Des d'aquesta perspectiva (1997:206), «els educadors crítics deuen crear les condicions perquè els estudiants es dediquin a aixecar nous mapes culturals com a forma de resistència». Suposarà la creació, per Giroux (1997:29), d'una pedagogia amb capacitat de construir noves fronteres on la diferència es converteixi en la intersecció de noves formes de cultura i identitat, és des d'aquesta des d'on «l'escolarització com a forma de política cultural es pot reconstruir com a part d'un discurs d'oposició i esperança».

El paradigma crític exposat és un referent clau pel marc hermenèutic de la tesi. Les afirmacions centrades en la transformació social i la millora de les circumstàncies personals i col·lectives a través de la intervenció educativa; el protagonisme de la cultura popular la reflexió a partir de la quotidianitat; la capacitat de construcció creativa de recursos de resistència al discurs dominant; o el nou paper de les institucions educatives en l'anàlisi del llenguatge i la capacitat personal per la crítica i el compromís, seran alguns dels postulats que serviran com a referència.

Tot aquest seguit d'autors volen recuperar un esperit d'horitzonalisme, de participació, on el discurs educatiu no emani de les grans veritats científiques o de determinades ideologies alienes i alienants, sinó de la pròpia vivència i de la capacitat d'autosuperació transformadora. D'aquesta manera la pedagogia es converteix en un instrument de canvi i creativitat, que tot i el seu afany crític i d'anàlisi profund de la realitat, sovint acusat de reduccionista, obre els col·lectius i als individus a un protagonisme i a una capacitat de llibertat i democràcia noves i esperançadores pel futur de tots.

1.3.3. La visió des de les interpretacions internacionals.

Des d'instàncies com les Nacions Unides i els seus organismes que vetllen per la promoció i la conservació de les cultures com ara la UNESCO, aquest darrers anys s'han realitzat tota una sèrie de reflexions entorn de l'educació molt properes a les noves dinàmiques interculturals. Com a plantejaments nous i originals no es poden deixar de presentar en aquest apartat.

1.3.3.1. L'Informe Delors.

A l'Informe de la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI (1996:11-98), es defineix en el paper de l'educació com a motor i eix de la construcció de la nova societat del segle XXI, fonament dels valors de la pau, la llibertat i la justícia social. A partir d'aquesta premissa el document realitza una anàlisi del paper que té l'educació a l'actualitat, i el que haurà de projectar cap a un futur. La valoració de les polítiques educatives i de les seves perspectives, serà un eix vertebrador del discurs.

Les principals idees aportades per la Comissió Delors són les següents:

- L'anàlisi del context global on es situa actualment l'educació tenint en compte les claus de desigualtat mundial i dificultats del progrés econòmic. D'aquí es marquen una sèrie de tensions que arrelen de diferents problemàtiques al segle XXI.
- Un segon tema és el que fa referència a la necessitat de reflexionar el futur que cal construir i fer-ho enrere tots. L'educació serà una de les claus de solució. És ara quan inicia la reflexió sobre la natura de la nova educació:
 - La importància de la formació permanent
 - La flexibilitat del sistema educatiu.
 - La diversificació de la formació professional.
- La primera conclusió que extreu, és la necessitat d'una societat educativa, l'aprenentatge al llarg de la vida, cal aprofitar totes les possibilitats com un context molt important per l'aprenentatge i per l'acció. L'educació s'ha d'adaptar constantment als canvis de la societat.
- D'aquí defineix quatre grans pilars del que hauria de ser el concepte d'aprenentatge:
 - Aprendre a saber.

- Aprendre a fer.
 - Aprendre a ésser.
 - Aprendre a viure junts.
 - A més de la definició del procés educatiu: adquisició, actualització i utilització dels coneixements.
- Un altre punt que planteja des de la perspectiva de l'educació en el futur, és la problemàtica derivada de la seqüenciació del procés educatiu i on:
 - Cal prioritzar l'educació bàsica.
 - Cal diversificar la formació.
 - Són molt importants les polítiques d'adolescència i joventut.
 - Cal reduir el fracàs pluralitzant els mecanismes d'avaluació.
 - Cal donar un paper més ampli i científic a la Universitat.
 - La reforma educativa queda conceptualitzada com a procés d'adaptació de l'educació a les noves necessitats i contextos en una clau tripartida (comunitat local, autoritats públiques i comunitat internacional) i on és força important la participació dels ensenyats. El tema econòmic és la gran dificultat prevista i l'informa planteja la necessitat de la cooperació internacional en clau d'aldea global.
 - Tot seguit el document analitza els quatre pilars de l'educació que ha proposat, insistint en la gran tesi de la importància que tenen les formes d'aprenentatge no formal en el procés educatiu i de creixement de la persona. Aquest nou plantejament haurà d'estar en el si de noves reformes educatives.

L'informe de la UNESCO té la capacitat de comprendre les dificultats estructurals dels sistema educatiu amb una certa visió de retrospectiva històrica, però amb la valentia de formular noves propostes. Dins d'aquest àmbit destaca la importància que dóna a l'educació no formal dins la pròpia formació personal i la necessitat d'estructurar mecanismes de reforma i adaptació. Igualment insisteix en la proximitat del sistema educatiu dins l'àmbit de les relacions socials i econòmiques, al coneixement del propi context i a la sensibilitat cap a les noves demandes de la situació present. Aprendre des de la realitat i amb realisme és un plantejament força significatiu per a la pràctica educativa que no parteix de continguts allunyats de l'educand, sinó dels seus interessos més propers.

El quatre pilars de l'educació culminen un ideari educatiu globalitzador que vol integrar les quatre dimensions bàsiques de la persona (coneixement-habilitat-convivència-personalitat) que estructurin un plantejament força humanista i positiu. Des d'aquí el document realitza un pas endavant amb el que anomena «sinèrgies educatives», és a dir la capacitat de generar mecanismes dinamitzadors tant de les pràctiques i estructures educatives, com de la mateixa societat. Així, la formació permanent és la conseqüència lògica d'aquests plantejaments amb una forta sensibilitat per la situació d'igualtat de possibilitat i dins un marc de creixement i desenvolupament global. L'educació vol esdevenir una veritable eina de transformació social i possibilitat de recuperació de valors democràtics i solidaris.

Podríem fer esment d'algunes consideracions crítiques a la seva proposta de futur per l'educació. La primera és que potser hi ha una confiança excessiva en el paper que aquesta té en el procés de canvi social que no deixa de ser massa optimista. Els individus podran arribar a fer processos personals, però l'eficàcia de la tasca educativa a escala global fruit d'unes institucions i estructures educatives tan heterogènies com les actuals, és de dubtar. La manca de referència a les particulars idiosincràsies educatives de moltes cultures accentua la falta de credibilitat pràctica. Malgrat tot cal reconèixer que sí té força clara la cooperació en matèria d'educació. La flexibilitat i adaptabilitat del sistema educatiu que proposen, no deixa de ser una segona utopia molt irrealitzable en una estructura institucional que tendeix al manteniment del seus ritmes, i que dia rera dia creix en força i volum. I aquí afegir l'altre àmbit de la relació educativa que esdevé complicat: l'educand i el mestre. Té ben present el paper i la necessitat de les inquietuds i les realitats formatives en la renovació de les estructures, però el plantejament és una mica il·lús en els plantejaments unitaris de l'educació.

1.3.3.2. L'Informe Pérez de Cuéllar.

Un altre document a tenir en compte entorn dels plantejaments actuals que està prenent la reflexió entorn de l'educació, és l'Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament de Javier Pérez de Cuéllar (1997:36-251). Aquest document gira entorn de dos grans propostes: la necessitat d'una nova ètica global, i l'aproximació a la realitat educativa mundial dels infants i joves. La

sensibilitat de la Comissió entorn d'una nova ètica mundial es traduiria en les següents afirmacions:

- La necessitat d'una ètica d'abast mundial en una clau de responsabilitat col·lectiva per uns principis i valors compartits.
- L'estreta vinculació entre cultures i nova ètica des de la clau d'una pretesa arrel comuna de solidaritat pròpia de totes elles.
- La «sensibilitat» ètica innata de tota persona humana cap a la mitigació del sofriment i la sensibilitat del qui pateix.
- L'aportació a la ètica global dels plantejament de la democràcia europea centrada en el drets humans, les llibertats clàssiques i la sobirania política com un dret de tothom, unida a la clau de responsabilitat pública de tots els ciutadans que senten com a pròpia la construcció de la societat.
- La necessitat que aquesta ètica sigui prescriptiva per a tots els governs del món com un dret que neix de la igualtat intrínseca de tots els éssers humans.
- Els principis de pau i diàleg com a fonaments d'aquesta proposta ètica. La negociació i la resolució pacífica dels conflictes seran dos conseqüències a aconseguir.
- Amb la sensibilitat cap a les minories culturals, ja des de la protecció de la seva identitat, com de defensa de l'autogovern, des del principi de la tolerància cultural i el respecte cap a tots.
- L'equitat generacional i intergeneracional de responsabilitat amb el futur en clau de preservar i protegir el present.
- La necessitat d'organismes de control i mediació mundial que assegurin l'aplicació d'aquest principis arreu del món. Aquesta institucionalització passarà per l'enfortiment de la legislació internacional, l'ordre constitucional mundial, les implicacions de tots els poders tan polítics com econòmics.

La conclusió de tots aquests plantejaments és el naixement del principi d'una ciutadania mundial, on la nova axiologia assolida per tots suposarà una veritable internacionalització d'aquesta ètica global.

Per fer-hi una crítica mesurada, cal entendre que estem parlant d'un informe de la UNESCO, una entitat de caire mundial que abasta

cultures i propostes polítiques, econòmiques i socials molt diferents. D'un organisme que ha de partir d'una certa equanimitat a l'hora de redactar documentació rubricada per tots i d'abast mundial. Això que no deixa de tenir el seu mèrit entranya algunes limitacions com ara la generalitat d'afirmacions, l'enunciat de bons desitjos i la dificultat d'aterrar en accions concretes. Porta també com a conseqüència la dificultat de realitzar una crítica oberta a tots aquells «poders» estatals que no compleixen els «mínims» previstos, o que porten a terme atemptats contra els drets humans i les llibertats bàsiques de les persones. La necessitat de consens pot conduir cap aquestes contradiccions.

En segon lloc el caràcter general del document conté, com li passa a l'informe Delors, un utopisme de plantejament que té com a punt de partença l'innatisme cap a la bondat de tots els éssers humans i de totes les cultures. Com a posició de bona voluntat parteix de la base d'una causalitat lineal de la nova proposta ètica sobre la millora i desenvolupament de la Humanitat. El document assumeix més el paper de consciència crítica i veu dels principis no respectats, que el d'un veritable projecte de construcció ètica.

El discurs que fa servir, en tercer lloc, és de base profundament moralitzant, utilitzant un llenguatge propi de l'Ecumenisme i la interconfessionalitat religiosa, que parteix de la necessitat de moralitzar el món amb valors i principis generals per superar les situacions d'injustícia i dependència. Es fa curiosa aquesta aportació en un document escrit per delegats de diferents confessions religioses i que evita d'una forma explícita la referència a qualsevol religió.

Hi predominen, per acabar, els principis bàsics de la Il·lustració i de la revolució francesa com ara la tolerància, la sobirania política com un dret de tots els homes, la democràcia d'estat, les llibertats bàsiques i «l'habeas corpus», la igualtat de drets, el principi de ciutadania i pertinença a una determinada societat... Aquests plantejament arriben a ser veritable fonament ideològic del text. Amb ells hi ha una altra idea molt pròpia de la Il·lustració, la del progrés com la fita de la història en un desenllaç positiu per tots els homes, és un camí progressiu de menys a més cap a la felicitat total.

En primer lloc el document és lloable per les intuïcions que representa: una ètica mundial, una axiologia i uns drets respectats arreu del món i que es convertiran en motor de desenvolupament i justícia mundial,

on l'educació serà el responsable de la seva extensió. En certa manera pren en positiu el que està suposant la globalització de tots els processos mundials. Aprofita una creixent situació d'influència i dependència per plantejar-hi un codi moral.

És remarcable, en segon lloc, la seva elaboració des del consens. Que diferents projectes polítics, econòmics, socials i culturals, puguin acceptar un mateix plantejament en el camp de l'ètica no deixa de respondre a un veritable esforç de voluntat i treball col·lectiu. L'existència d'un marc jurídic internacional, per exemple, i del respecte als drets humans bàsics, així com el principi de sobirania popular i el de ciutadania social, són principis indiscutibles i que tothom analitzaria com un avanç substancial dins de la història incerta de la Humanitat.

1.3.3.3. UNESCO: Informe mundial sobre Educació i Cultura (1999), i Informe d'Edgar Morin (2000).

Cultura i Educació esdevenen profundament unides des del moment que la segona és la transmissió de la primera. Per preservar les formes culturals és necessària una educació que la promoció i la mantingui activa. És per tot això que aquest informe de la UNESCO té plena vigència en aquest espai.

Touraine, un dels autors d'aquest Informe, planteja la importància i el repte que té l'educació avui en dia pel treball de les identitats culturals, en un moment d'irrupció brusca de la globalització econòmica i de la unificació de llenguatges. Els problemes culturals superen als socials especialment als països en vies de desenvolupament, i on el món tècnic i el món de les identitats culturals han crescut cada cop més separats. Igualment creu en la necessitat educativa dels drets humans, mantenint la seva demanda a nivell mundial però tot afirmant el valor universal de cada cultura particular, estenent la idea de drets cívics a la de drets socials i culturals. L'educació té un paper molt important en la combinació de les identitats culturals, religiosa o ètnica en particular, amb una gestió democràtica que garanteixi i reforci el dret de cada individu a intervenir: «l'educació no ha de ser un simple mitjà per enfortir la societat: també ha de servir per construir personalitats capaces d'innovar, de resistir i de comunicar, d'afirmar el seu dret universal, i

de reconèixer als altres en l'era tècnica moderna amb les pròpies personalitats, records, llenguatges i desitjos»⁷.

En aquest mateix informe altres autors com Borofsky assenyalen la necessitat de tornar a delimitar la cultura que per valorar-la més com un concepte que com una realitat. Com a concepte comporta la contradicció de ser un procés d'homogenització social i política, alhora que genera dinàmiques de canvi molt ràpids. Igualment la cultura pot ser afrontada com a quelcom que s'ha de preservar del passat, o com una veritable força creativa per adoptar i afrontar el canvi. Aquesta segona perspectiva ajuda a enfortir la solidaritat social dins els grups, però no presenta visions comunes per al futur, construint-les sobre el passat com faria la primera. En conseqüència Borofsky es distancia força de les opcions polítiques que treballen des d'un plantejament que relaciona cultura i puresa cultural, on creu que s'acaba arribant a conflictes interns. La clau per ell és establir la coexistència cultural com a norma general en les intervencions educatives i polítiques.

En aquest mateix context dels informes per la UNESCO, podem afegir el d'Edgar Morin (2000), on l'autor intenta centrar el set coneixements necessaris per l'educació del futur, fent un viratge cap a una vessant un xic metafísica (el que ell anomena «els misteris de l'Univers») a més de considerar la multitud d'opcions filosòfiques, culturals i religioses a respectar. Tot això esdevé un repte molt gran per l'educació del segle XXI.

D'aquesta manera Morin parla d'educar per tal d'entendre els problemes del coneixement (error i il·lusió), «hem de mantenir una lluita crucial contra les idees però només ho podem fer amb l'ajut de les idees»⁸; fer-ho copsant els problemes globals i fonamentals; reconeixement la unitat i complexitat humana, mostrant el lligam entre unitat i diversitat de tot el que és humà; ensenyar la identitat terrestre, «tot desenvolupament veritablement humà significa desenvolupament conjunt de les autonomies individuals, de les participacions comunitàries, i del sentiment de pertinença a l'espècie humana»⁹; afrontant les incerteses i modificant el seu desenvolupament en virtut de les transformacions adquirides sobre la marxa; ensenyant la comprensió a partir d'una reforma de les

⁷ Touraine (1999): *Igual però diferent...* Op. cit. p.62-63.

⁸ Morin (2000): *Els set coneixements necessaris per l'educació del futur...* Op. cit. p. 25.

⁹ Morin (2000): *Els set coneixements necessaris per l'educació del futur...* Op. cit. p. 47.

identitats, i de l'estudi de les arrels de la incomprensió; insistint en el marc axiològic i ètic, el que ell anomena ciutadania terrestre.

1.3.3.4. Alguns apunts crítics a totes aquestes interpretacions de l'educació.

De tot aquest seguit de documents escrits en un àmbit de consens «educatiu» global i d'abast internacional, podríem realitzar algunes observacions de caire crític a l'entorn dels següents aspectes:

- Són visions generalistes. Costa d'esbrinar en elles el tarannà fonamental de l'educació com a tal, en certa manera són filles directes del propòsit de la seva escriptura en el marc de la UNESCO. Igualment hi pesen molt els trets de caire intercultural i de relació entre cultures, projectes i idees, es clar que, de totes formes és una novetat notable respecte a plantejaments anteriors.
- Mantenen un plantejament utòpic. No hi ha res millor per no realitzar un determinat projecte que donar-li un ampli grau de generalitat, no posar-hi mitjans i no fer una anàlisi crítica concreta de les diferents realitats mundials que el trenquen. Tal volta aquest document passarà a la història de les institucions mundials com un altre recull de bones intencions redactades per especialistes alguns d'ells allunyats de les pròpies realitats socials i econòmiques, tot i que d'altres mantenen un gran pes específic en la reflexió educativa.
- Ens trobem a l'absència d'un veritable anàlisi socio-econòmic que sovint és la causa principal de determinats principis ètics i llibertats. La injustícia econòmica mundial i el mur entre els països desenvolupats de Nord i els endarrerits del Sud són lloses que pesen durament contra qualsevol plantejament ètic mundial. El benestar dels països rics depèn de la misèria i l'explotació dels pobres. El sistema global d'economia amb unes lleis de mercat agressives i competidores desfan la possibilitat d'arribar a determinats plantejaments axiològics.
- La filosofia il·lustrada i liberal que determina ideològicament els documents és de caire occidental. Principis roussonians com la bondat intrínseca de l'home i de les cultures; l'optimisme «progressista» en una Humanitat que avança senyora del seu destí; l'aplicació dels grans principis lliberals de llibertat, igualtat,

i fraternitat com a garantia per una ètica mundial en són algunes mostres. En certa manera no podem destruir aquests plantejaments perquè poder ser plenament legítims. Podem criticar, però, la falta d'altres referents culturals com ara els orientals, els africans o els americans. La cultura política i de llibertats d'aquests pobles també pot aportar elements tant de consens com de mesura que evitin la saturació de la nova ètica mundial a partir dels grans principis polítics europeus. Especialment quan el domini econòmic capitalista de la globalització està en mans dels països liberals.

- L'individu, tot i que es fa referència a temes comunitaris, apareix com a protagonista i instrument privilegiat d'aquest nou projecte ètic. El respecte a la seva persona i l'exaltació de les seves possibilitats, són alguns dels plantejaments que més accentua. Està molt clar un nou plantejament antropocèntric i humanista. La col·lectivitat canviarà en la mesura que ho facin els individus i són aquests els responsables del seu canvi. La creativitat és un veritable instrument d'acció on l'individu té deler per conèixer cada dia més, per esdevenir una veritable font de recursos culturals. La tecnologia queda supeditada a les necessitats de l'home i mai li pot passar per sobre. Aquesta insistència tan gran en l'individualisme crec que oblida determinats plantejaments culturals de caire més col·lectivista propis d'altres maneres d'entendre la realitat, o corporativistes d'algunes cultures, especialment les africanes i orientals amb la importància que té el paper tribal, familiar o de clan.
- La causalitat lineal que preveu amb l'aplicació de la nova ètica no deixa de despertar admiració. Sembla que per ella mateixa canviarà les situacions i les circumstàncies. Sembla que els bons desitjos construiran per si mateixos una realitat nova. Fa referència, sí, a la necessitat de la seva validació per part dels organismes de poder nacionals i internacionals, però resta massa confiada de la seva eficàcia i capacitat d'interiorització. Estem parlant de processos lents amb grans dificultats d'educació i adaptació cultural.
- Accentuar la clau de respecte com un eix hermenèutic i criteri ètic molt important. Pel que fa a les cultures febles, als pobles petits, als principis bàsics, a les realitats petites, respecte a la diferència. Crec que en això el document és molt vàlid perquè

és una clau bàsica per un plantejament ètic mundial, i on l'educació esdevé eina principal per fer-ho.

1.4. Reflexions entorn les Ciències de l'Educació .

Després dels apropaments al concepte d'educació i a les seves darreres propostes, és planteja necessari un acostament a l'arbre disciplinar de les Ciències de l'Educació per aclarir conceptualment les diferents matèries que conformen l'educació, destacant el paper i la funció que se'ls atorga en les diferents classificacions que es realitzen, així com la relació que mantenen l'educació i la pedagogia. Aquest procés de clarificació serà molt important per l'opció disciplinària de la tesi. Per desenvolupar aquest apartat es partirà de la referència a l'evolució que en els darrers anys ha mantingut el debat entorn a les classificació de «l'arbre educatiu».

1.4.1. Les primeres classificacions.

La classificació de Hubert (1952) redueix l'educació a pedagogia, dividida en general i aplicada. Dins l'aplicada situa l'acostament sociològic i psicològic a la disciplina educativa, des del que ell anomena sociopedagogia i psicopedagogia aplicada, que accentuen el vessant procedimental i sociològic, desvinculant-les del que anomena bases científiques i pensament filosòfics, es a dir, de la part més normativa i teòrica de l'educació.

Planchart (1969) proposa la seva classificació partint de l'objecte que esdevé centre d'interès de la disciplina pedagògica (en termes generals). En el cas de l'educació i la pedagogia social, és el que ell anomena la persona de l'home educable, i les vincularia a la sociologia pedagògica (segons aquest autor, l'estudi dels fets en relació amb els problemes educatius).

Garcia Hoz (1967) fa una sistematització des d'un punt de vista estrictament epistemològic. Considera la pedagogia com una unitat sistèmica de tots els coneixements que fan referència a l'educació. Planteja llavors un acostament analític (pedagogia general) de l'educació, on dins l'anàlisi material es trobarien els elements socials i la Sociologia de l'educació. També des de l'altre acostament, el sintètic (pedagogia diferencial), està continguda l'educació

individualitzada i especial dins de l'àmbit de la personalitat, a més de les diferents educacions (familiar, ambiental o institucional) que es presenten des de les unitats socials.

Fernández Huertas (1974), situa el que ell anomena pedagogia diferencial i especial (les podríem considerar molt properes a l'educació social actual) dins de la pràctica pedagògica. En canvi, separa la sociologia pedagògica que la proposa dins l'educació familiar i ambiental, a l'apartat del que anomena matèries tangencials i vinculada a l'educació comparada. No existeix, com en els altres autors, una explicitació de la pedagogia o l'educació socials.

Pérez Gómez (1978) vol afrontar el tractament epistemològic de les ciències de l'Educació a partir de dos plantejaments: la dimensió interna d'aquestes ciències en el seu doble plantejament, diacrònic i sincrònic; i la seva integració en el quadre general de les ciències humanes. De la seva reflexió en resulten dos nivells dins de les ciències de l'Educació, el que ell anomena endoestructura i exoestructura. A les primeres hi ubicaria aquelles ciències de l'Educació que es converteixen en puntals i eix del coneixement científic de l'educació, les fonamentals en la mesura que són l'essència de l'educació. Formant part d'elles hi han determinats continguts específics que fan referència a la pràctica educativa i que tenen com a finalitat produir efectes. En certa manera l'autor planteja una síntesi entre les dues, on teoria i pràctica generen entre si processos d'interacció mútua.

Des de l'exoestructura de les ciències de l'Educació, Pérez Gómez les relaciona amb la resta de ciències humanes amb uns criteris de subsidiarietat i complementarietat. D'aquesta manera les ciències de l'Educació són un camp obert per les aportacions de les humanes, on l'activitat educativa per si mateixa crea noves opcions de relació, en les primeres hi concorren totes les ciències humanes, i a totes elles se'ls hi pot trobar una dimensió educativa. En el centre hi ubica la teoria de l'educació com a model conceptual mixt, eix de l'apropament científic i normatiu des de l'educació a la resta de sabers.

Pérez Serrano (2003:85) en una recapitulació sobre les diferents posicions entorn del debat sobre la unitat i pluralitat de les Ciències de l'Educació i la Pedagogia, conclou que totes dues estan dins del marc més ampli de les Ciències Humanes, i que dins d'aquestes, l'objecte de la Pedagogia és l'acte educatiu («actus»), amb una

tasca normativa; mentre que les Ciències de l'Educació es preocupen del fenomen ocupacional («factum») i són merament descriptives. Globalment ella es posiciona dins de la tradició que defensa la unitat del saber pedagògic, sense perjudici d'un desenvolupament més o menys autònom de les ciències de l'Educació i que defensen autors com Fullat, Serramona, o Quintana.

1.4.2. Pedagogia general i educació social.

Atès que s'ha realitzat una primera aproximació a la classificació des d'un marc particular, en aquest apartat es volen introduir els currículums de Pedagogia i Educació social, ignorats fins aquell moment.

En aquest sentit cal destacar l'aportació de Quintana Cabanas (1984), que és un dels primers autors que reflexiona a l'estat espanyol entorn de la pedagogia social. Per aquest autor la pedagogia social ha estat interpretada des del marc de la tecnologia de la conducta, en el sentit de regular la socialització dels individus i grups, així com en el de modificació educacional de les situacions socials que afecten negativament a algunes categories de persones. Ell l'acaba considerant com a ciència pràctica i aplicada, profundament lligada a la pedagogia del Treball Social, on aquesta darrera forma part de la primera.

Serramona (1989) pren l'objecte formal de l'educació com a subjecte diferenciador i responsable de la pluralitat disciplinària. Així per ell, el procés educatiu està recolzat en les fites (Filosofia de l'educació) de l'educació i en els condicionants (Economia i Sociologia de l'educació), que mantenen entre si una relació sistemàtica. Igualment l'educació està dins d'una realitat que condiona la seva aplicació on s'han de tenir en compte tant els aspectes individuals com els socials que conformen i defineixen la persona humana. La síntesi entre fites i condicionant de l'educació s'ha de resoldre dins el marc d'una normativa, per després arribar a la pràctica. Aquí ell situa el que anomena la Pedagogia General i la Pedagogia diferencial. Aquesta darrera, que desenvoluparia la pràctica i l'aplicació de la normativa de la primera dins àmbits determinats, hi contempla tres dimensions: la familiar, l'escolar i la social, dins d'aquesta darrera ubica la pedagogia social.

Aquest mateix autor diferencia pedagogia social, amb un caràcter tècnic, pedagògic normatiu, de Sociologia de l'educació, més empírica i de caràcter positiu. Defineix la pedagogia social com la ciència de l'educació social per a individus i grups, i dels problemes humans i socials que poden ser tractats des d'instàncies educatives. En aquest sentit no la tanca estrictament en l'atenció als subjectes inadaptats.

Garcia Carrasco i Garcia del Dujo (1996), creuen que la pedagogia s'encarrega dels processos educacionals generals, amb la intenció de facilitar l'acció professionalment possible i millorar la qualitat de l'acció de socialització en els diferents àmbits de formació. Per això ells entenen que el seu marc epistemològic correspon a la tecnologia. En part això es correspon al rol que es dona al procés educatiu, ubicant-lo a l'interior de l'evolució de les cultures, no des d'una clau adaptativa, sinó política i d'organització de l'acció social, amb base a models cooperatius mediadors de la configuració del comportament. De tal manera que les accions educacionals sempre seran tècniques socialment promogudes, en la mesura que tenen el seu origen en el procés d'interacció continua entre els subjecte i els altres, amb canvis progressius i consistents. En aquest procés els mediadors físics i simbòlics, són sempre culturals i socials, i afecten la conformació educativa de l'individu. Per aquest autors la teoria de l'Educació s'orienta a l'estudi dels mecanismes a través dels quals es produeix modificació o canvi en el sistema de comportament, i per tant als seus plans d'acció, on és bàsicament un procés comunicatiu.

Trilla (1996), des del plantejament de la Teoria de l'educació, presenta la pedagogia social com tots aquells processos educatius amplis que fan referència específica al desenvolupament de la sociabilitat dels subjectes, els plantejaments tenen com a destinataris específics individus o col·lectius en situació de conflicte social, i es realitzen en contextos o per mitjans educatius no formals.

Petrus (1996) discrepa de les posicions de Colom que ubiquen la Pedagogia social en el més estricte plantejament o enfoc tecnològic de l'educació. Tot i que valora la seva aplicació en alguns moments, creu que el paradigma tecnològic és contrari als principis de la pedagogia social, atès que davant un determinat problema només interessa la solució, no qüestionant-se mai els aspectes que se'n deriven d'ell o els principis ètics que es fonamenten una acció o una

altra. Així l'educació social actuaria al marge de tota valoració axiològica, sense preocupar-se ni de l'abans ni dels després.

Yubero Jiménez (1996), que realitza un seguiment d'alguns dels autors en els seus acostaments a la definició i ubicació de l'educació social, pren l'educació social amb una personalitat conceptual que la permet ubicar tant dins dels processos de socialització, com en els de necessitats i els de relació entre individu i societat. Creu que la qüestió s'hauria d'analitzar des del context de l'educació en sentit global, superant el marc estricte de l'educació formal i centrant-se en una varietat de fenòmens educatius i realitats socials. Així s'ha de partir, no tant d'educació, com d'un univers educatiu, seguint el plantejament que «ens educa tot el que aprenem»¹⁰. I aquí, com Serramona i Colom, planteja els àmbits de formal, informal i no formal, a partir de criteris metodològics i estructurals.

Colom (1997, 2001) abordant també la pedagogia social des de la teoria de l'Educació, presenta aquesta darrera com una ciència de l'Educació que s'allunya de les qüestions teòriques per incidir en tots els aspectes propis de la pràctica educativa, tan des de l'àmbit formal com del no formal. «La teoria de l'educació no pretén el discurs unitari sobre l'educació doncs escull els aspectes teòrics que més li interessin en funció de solucionar els problemes de la pràctica educativa. No té una vocació de sintetitzar tot el coneixement sobre l'educació (és només una de les múltiples ciències de l'Educació), sinó que es recolza en qualsevol coneixement que en un moment donat es consideri útil i pertinent per solucionar situacions concretes»¹¹. El seu objectiu principal és la millora de la qualitat educativa amb un treball específic sobre les innovacions i l'obertura a la realitat, i com a tal esdevé una sistematització de coneixements que procurarà la intervenció per perfeccionar la intervenció. Pel segon àmbit de la seva aplicació, l'educació no formal treballa les àrees social i ambiental, i és en els ambients no formals de l'educació centrats en la millora de la formació o de la condició social dels individus, on sorgirà l'educació social. Per aquest autor, l'educació social sorgirà com un espai d'aplicació de la teoria educativa, és a dir de la mateixa realitat de la intervenció.

Ortega (1999:16,27): creu que l'educació social necessita «una anàlisi científica, constituir-se en ciència, una ciència que ha de ser

¹⁰ Yubero (1996): *Educación y sociedad. Temas...* Op. cit. p. 13.

¹¹ Colom (1997): *La teoría de la educación...* Op. cit. p. 60.

en primer lloc sintètica, conformada individualment amb les aportacions d'altres ciències socials i, simultània o posteriorment, enriquida amb la investigació i teorització de les seves pròpies pràctiques interventores». Llavors, per aquest autor, l'objecte de la Pedagogia social és la dinamització de les condicions educatives de la cultura i de la vida social i l'educatiu del treball social, l'acció educativa que cerca integrar als individus dins la comunitat a través de la seva dinamització participativa. Així «es centra en persones que estan en dificultat i conflicte social». Aquest mateix plantejament el confirma en un article posterior (2002:140) on «l'educació social pretén formar als que estan en dificultat a viure i conviure amb els altres, per així desplegar la seva pròpia personalitat. Això implica no només voler viure amb els altres, sinó també i sobretot a voler viure, conviure i participar en la comunitat amb els altres ». En conseqüència l'educació social per aquest autor no es només un tema d'aprenentatge o d'habilitats socials, sinó sobretot una assumpció de voluntats i actituds per conviure millor.

Per Frabboni (2001), la pedagogia constitueix el projecte formatiu integral de la vida personal, amb la capacitat d'unir en un quadre unitari la multiplicitat de dimensions que la constitueixen. És l'encarregada de dirigir tots els esforços cap a l'esfera afectiva, ètica-social, cognitiva, estètic i físic, per tal d'aconseguir dinamitzar el procés de personalització de l'individu. És una tensió continuada per la integració o transgressió dels models educatius creats per una determinada societat, seguint un compromís històric i cultural, que necessita de la investigació i el fonament científic. Aquest autor la considera el centre de les ciències de l'Educació i creu que ha de superar ser una complementarietat d'altres disciplines que accentuen una veritable teoria ecosistèmica. Potser la seva novetat és la identificació que fa de l'educació i la pedagogia, igualant els conceptes.

Planella (2001:117) planteja la pedagogia social com «un conjunt de coneixements, teòrics, tècnics, descriptius o normatius, que tracten sobre una pràctica que anomenem educació social». Per a ell la pedagogia es trobaria en l'ordre del coneixement, mentre que l'educació social ho faria en l'ordre d'allò més pragmàtic. Així cal distingir clarament les dues disciplines, pedagogia i educació social perquè tenen i treballen des d'òptiques diferents.

En una obra posterior Trilla (2001:37) a partir de les accepcions que rep la pedagogia social actualment tenint en compte l'objecte, el mètode o les funcions que se li adjudiquen, conclou en la dificultat d'acotar aquest terme per si mateix i la necessitat de mantenir la interpretació paral·lela a l'ús que se l'hi dona. Des d'aquesta perspectiva, per Trilla la pedagogia social estaria formada per «tots aquells processos educatius que comparteixen com a mínim dos del tres atributs següents: es dirigeixen prioritàriament al desenvolupament dels subjectes; tenen com a destinataris privilegiats a individus o col·lectius situació de conflicte social; i tenen lloc en contextos o per mitjans educatius no formals».

Caride (2002:108), després d'un llarg repàs tant històric com conceptual per totes les formulacions en torn de la definició i l'objecte de la Pedagogia social, conclou que, «la pedagogia social, quan reconeix l'educació social com el seu objecte d'estudi, està al·ludint a un ampli conjunt d'iniciatives, experiències i pràctiques educatives que es contextualitzen en diferents realitats socials, promouen accions socioeducatives de natura complexa i interdisciplinària. Tendeix, d'aquesta manera, al desenvolupament integral de les persones i de la convivència social, afrontant necessitats i problemes que sorgeixen de la vida; compartint objectius i criteris d'actuació que són propis del treball social reflexiu, crític i constructiu, mitjan processos educatius orientats a la transformació de les circumstàncies que limiten la integració social».

1.4.3. Treball social, educació social i animació sociocultural.

A l'hora de plantejar tant les diferències identitàries, com les relacions entre Treball Social, educació social i Animació Sociocultural, només trobem, dins de l'àmbit epistemològic, matisos diferencials especialment perquè les tres fan referència d'una o altra manera a la mateixa realitat social, que de per si té prou complexitat per no estar continguda en totes elles. Igualment la seva praxi social les caracteritza a les tres i les integra conceptualment.

Cembranos (1988) es refereix a l'Animació Sociocultural com a desenvolupament de la intel·ligència social, construint col·lectius amb capacitat per donar respostes intel·ligents als problemes que se'ls hi presenten, superant les postures d'indefensió apreses en el context educatiu i de conformitat social.

Quintana (1995) discrepa de la identificació entre Treball i Pedagogia social, per advocar per una relació estreta i complementària entre les dues. Per ell el Treball Social és en si prou complex, més extens del que en realitat realitzen professionalment els treballadors socials, i reuneix diferents intervencions socials, entre elles la Pedagogia social (o educació social, amb qui aquest autor identifica). Així la Pedagogia social constitueix un aspecte propi i específic, del Treball Social. Com a tal li representen una vocació pedagògica des de la perspectiva socioeducativa que manté dins un context de problemàtiques socials o de vida comunitària. El pedagog o educador social reivindica com a pròpies totes les modalitats d'educació formal dins del Treball Social (que com a molt realitza acostaments informals). Tot i mantenir una estreta relació epistemològica i d'apropament a una mateixa realitat i problemàtica social, aquest autor reivindica professionalment l'espai propi de l'educació social.

Curiosament Loscertales i Tejedor (1995) plantegen en el mateix recull de ponències on Quintana exposa la seva posició, la creixent presència institucionalitzada del treballador social dins l'àmbit educatiu, especialment fruit de les demandes de la institució escolar després de l'aplicació i culminació de la Reforma Educativa. Aquest fet respon, en part, a que l'arribada a les aules de molts alumnes amb necessitats educatives especials (com ara estrangers), també a la creixent problemàtica de l'adolescència, i a l'augment de la complexitat de les situacions a atendre des del marc educatiu formal. Així per aquests autors el treballador social serà peça fonamental per tal de prevenir i detectar necessitats, tractat casos puntuals i millorar el servei del centre escolar.

Per Yubero (1996), educació social i treball social, són termes propers que es poden pràcticament identificar, en el sentit que treballen de formes diferents una mateixa realitat i cerquen els mateixos objectius i fites educatives. És un simple problema d'engranatge professional «en els que els diferents agents en la seva funció d'intervenció socioeducativa, trobaran espais comuns en àmplies àrees del seu marc professional...perquè en el camp de l'educació social hi ha necessàriament la confluència de diferents professionals que deuen coordinar-se en un eficaç treball multidisciplinar»¹².

¹² Yubero: *Educación y sociedad. Temas profesionales...* Op. cit. p. 21.

Així aquest autor planteja una diferenciació dels àmbits globals d'actuació educativa, fent referència explícita al camp d'actuació de l'educació social:

- L'animació Sociocultural: pràctica social de pedagogies per la participació i comunicació dins de la comunitat, pel seu desenvolupament i millora de qualitat de vida. Es considerada un instrument o tecnologia social perquè juga directament amb la cultura com a font d'expressió i comunicació d'identitats, cerca una visió crítica de la realitat social, i cerca el desenvolupament autònom i integrat dels seus usuaris, la transformació i la innovació social.
- L'educació especialitzada: amb un camp d'actuació en la cerca de solucions o millores a certs problemes psicosocials que deriven en conductes inadaptades i problemes d'adaptació. Segueix treballant dins un model sociocomunitari per reforçar la concepció que té l'individu de si mateix, potenciant les seves possibilitats per tal de que millori les seves condicions i qualitat de vida.
- Educació d'Adults: no només fa referència als programes de segona oportunitat per clausurar etapes acadèmiques, sinó que cerca donar una educació a aquelles persones que no la varen rebre per causes diferents al llarg de la seva infantesa. Mira cap a la igualtat d'oportunitats i a les necessitats de les persones dels sectors socials més desafavorits, assumint la responsabilitat de l'acció educativa com factor de concienciació, canvi i transformació social.

Ortega (1999:27), no creu en «una integració del Treball Social en la Pedagogia social, a l'inrevés, encara que entenem que la lògica profunda dels conceptes i els processos pràctics i professionals conduirà necessàriament a la seva convergència». Tot això perquè ell sosté d'una manera ferma que la pedagogia social Especialitzada sempre té com objecte l'educació de menors en dificultat i en conflicte social.

Per Ruiz Delgado (2000:451), la pedagogia social ha de centrar la qüestió de clarificar la vessant educativa dels serveis socials en tant que són àmbits d'intervenció de la Pedagogia social.

Per Úcar (2001:131), l'animació sociocultural se situa dins el marc de l'educació social. Amb una visió globalitzadora com la que realitza Yubero, i utilitzant el mateix paral·lelisme que aquest realitza entre pedagogia i Treball Social, la defineix «com un procés d'intervenció socioeducativa en una comunitat delimitada territorialment, que pretén aconseguir que els seus membres, individualment i socialment considerats, siguin subjectes actius de la pròpia transformació i la del seu entorn amb la fita de millorar de forma substantiva la seva qualitat de vida». Per aquest autor l'animació sociocultural forma part de l'educació social en la mesura que és acció sobre, en, amb i per a la comunitat, perquè pretén transformacions de signe positiu, perquè es desenvolupa en un temps prèviament definit i seqüencial en unes fases que n'orienten l'inici, el desenvolupament i el final.

Petrus (2001), des de l'aprofundiment en els àmbits de l'educació social, centre la seva reflexió entorn del seu contingut en la relació que existeix entre els seus tres espais clàssics: l'animació sociocultural, l'educació d'adults i l'especialitzada. Assenyala que tot i compartir alguns aspectes, entre aquest tres àmbits hi ha una relació més d'agregació que de veritable família, fruit del mateix disseny del currículum acadèmic de la Diplomatura Universitària. La natura educativa i social d'aquests tres espais pot ser un dels motius de vinculació; unida a la seva vessant política idealista (reformista o de propera al canvi social); el treball amb els *diferents* i desfavorits (respecte al que podríem qualificar com a mitjana de la població). Per aquesta autor la relació amb la resta de branques del currículum educatiu li és difícil, especialment amb la formal i l'especulativa. Petrus parla dels educadors socials com artesans que centren la seva reflexió en la praxi i l'acció educativa, i és aquí on els hi neix el repte de superar la divergència entre teoria i pràctica, cercant síntesis globals i enriquidores.

Pérez Serrano (2003:104) afirma que el Treball social és l'àmbit resultant de les pràctiques de l'estat del Benestar que té la finalitat de guarir les deficiències d'origen social i individual, amb una finalitat correctora i assistencial. Es relaciona directament amb l'Educació Social com a matèria de la Pedagogia social, pel criteri de ser una acció preventiva i educativa, abans que compensatòria i integradora.

Per aquesta autora Treball Social i educació social són, en conseqüència dos conceptes convergents sense ser identificables.

Coincideixen en les prestacions d'ajut als individus i grups socials, tot i que l'Educació Social accentua l'element educatiu i social en l'atenció a les mateixes persones que atén el Treball Social.

1.4.4. Aportacions per al debat.

De totes aquestes aportacions entorn de la possible divisió de les ciències de l'Educació , accentuant la situació, la natura, el caràcter i la relació que aquest autors donen a la pedagogia i la educació social, podem concloure amb les següents afirmacions:

- Fins el anys 80, no existeix cap terminologia que faci una referència directa a la Pedagogia social. Es parla sobretot de Sociologia de l'educació. Així, la pedagogia social esdevé una proposta relativament nova en el marc disciplinar de les Ciències de l'Educació .
- La dificultat d'establir una relació conceptual o diferencial entre pedagogia i educació social. En certa manera s'arriba a una identificació entre les dos pels darrers autors.
- La relació més procedimental i aplicativa que no pas normativa que es troba a la Sociologia de l'educació pren, amb la pedagogia social un caràcter més teòric, entorn de la intervenció tant individual o grupal però sempre referida a problemàtica social.
- Hi ha una relació molt estreta entre pedagogia social i l'àmbit del «social» en sentit ampli, com a marc de referència, reflexió i intervenció.
- Alguns autors situen la pedagogia social dins de la teoria de l'educació, Colom (1997) o Serramona (1989), lligada a la pràctica educativa, i dins d'aquesta a l'educació no formal amb una incidència en la vessant social en un sentit ampli, d'atenció als grups socials amb més carències.
- Aquest dos autors anteriorment esmentats, relacionen d'una manera directa pedagogia social i educació social, sempre lligades a l'àmbit aplicatiu més que a l'analític dins el marc de les ciències de l'Educació . Les distingeixen, respecte als anteriors, d'una manera clara, de la Sociologia de l'Educació.

- El punt de vista entorn de la funció de l'Educació Social que més predomina, és el que està lligat a l'ajuda a les necessitats humano-socials, així com el fet de que la seva posada en pràctica es fa fora del sistema educatiu formal.
- S'estableix una estreta relació entre Treball Social i Educació Social. Unes vegades s'identifiquen, en d'altres l'Educació en forma part del Treball Social però manté la seva identitat específicament i formalment educativa, tot i compartir els mateixos recursos, àmbits i procediments.
- Trilla (1996) i Planella (2001) diferencien pedagogia i educació social, tot i mantenir entre elles una relació estreta. Accentuen especialment els punts de convergència i insistència comuna, especialment els aspectes socialitzadors de l'individu i l'atenció als col·lectius en una situació social desfavorida. També estableixen l'educació social com una praxi educativa, entorn de la qual reflexiona la pedagogia social.

1.5. La pràctica educativa.

Per tal de relacionar millor l'Educació i la Pedagogia social, disciplines de referència de la present recerca, amb el marc teòric i epistemològic de les Ciències de l'Educació i de les Ciències Humanes, cal definir uns dels seus àmbits privilegiats: la pràctica educativa.

La pràctica educativa respon a una operativització i traducció en forma d'accions i activitats d'una determinada proposta educativa (coneixements, actituds, valors i normes). Neix a partir del disseny d'un currículum en l'educació formal o d'un projecte en la no formal. Aquestes estratègies possibiliten el pas de la teoria a l'acció, organitzant i sistematitzant la pràctica educativa. La seva finalitat és conjuntar tant els objectius socioculturals, com els personals, amb els d'aprenentatge que es volen assolir. Tot això es realitza dins d'una organització, amb unes estratègies i mitjans, i dins un context o ambient social. Igualment al final tota pràctica educativa ha de respondre a un procés avaluatiu que la signifiqui, alhora que li doni instruments per la seva millora.

La pràctica, com a desenvolupament d'unes finalitats educatives i d'una metodologia per assolir-la, està lligada a unes condicions

determinades emmarcades dins el procés educatiu, però també en la persona dels educadors i dels educands, que en són els seus protagonistes. Aquestes condicions que la defineixen i la caracteritzen, segons Colom¹³ (2001) podrien ser les següents:

- Les condicions referenciades són les que vinculen la consecució de la finalitat educativa als processos concrets que es desenvolupen per fer-ho.
- Les condicions estructurants són les encarregades de fer que l'acció educativa generi activitats de conformació del subjecte tot ajudant a la seva autorganització.
- Les condicions contextualitzades constitueixen el marc on tota acció educativa esdevé una resolució medidora entre subjecte i ambient per tal de formar persones originals i amb criteris propis.
- Les condicions generalitzadores que possibiliten la utilització de l'aprenentatge dels repertoris apresos en ubicacions i situacions diverses.
- Les condicions individualitzadores, que vetllen perquè l'acció educativa s'ajusti a cada subjecte atenen a les seves exigències i capacitats.
- Les condicions temporals resultat del fet que l'educació es dona en un espai i un temps determinat, tot i sovint assumeixi dinàmiques de simultaneïtat.
- Les condicions globalitzadores, que tenen en compte la complexitat de la persona i les activitats que pot desenvolupar, lligades a l'acció educativa amb uns valors i models morals, treballats des de la integralitat.

Des de la perspectiva de l'educador la pràctica educativa es caracteritza per tot un seguit d'estratègies que desenvolupa per tal de dur a la realització la seva intenció o proposta educativa. Aquests criteris d'actuació podrien ser els següents: la racionalitat (fonamentar-se en arguments teòrics contrastats i objectius); el sistematisme (aplicant el principi de la globalitat, integralitat i interactuant de l'educació); la planificació (necessitat del procés anticipatori, evitant la improvisació); la claredat de fites; el control per

¹³ Colom J.A.; Núñez, L. : *Teoría de la Educación...*: Op. cit. p. 121-136.

aconseguir les decisions inicials i orientar l'acció; l'eficàcia d'aconseguir les fites d'acord amb els esquemes prefixats; i l'optimització anticipant la solució als problemes, afavorint la mobilitat i readaptabilitat.

Podriem establir algunes característiques per a la pràctica educativa:

- Ha de ser interdisciplinària, treballant els processos informatius de relació; activa, implicant a l'educand en el seu aprenentatge.
- Ha de ser autonòmica, que tingui com a conseqüència la llibertat i la capacitat crítica.
- Ha de ser socialitzadora treballant la responsabilitat democràtica i la congestió social.
- Ha de ser decisional i creativa, tant a nivell d'aportació personal com de consens i capacitat de grup.

Úcar (2001) fent referència a l'acció socioeducativa, en destaca d'altres aspectes com ara que és complexa, heterogènia i multidimensional, atès que treballa i aprofundeix les característiques dels grups i comunitats actuals. El seu acostament des de l'acció, mai pot ser tractat des de la simplicitat d'un únic plantejament. Cal tenir en compte variables com la ideologia de l'animador i dels participants, el nivell o grau de desenvolupament sociocultural de la comunitat subjecte a la intervenció, els objectius que es persegueixen amb la intervenció, o els procediments i activitats que es volen implementar. D'aquesta manera la pràctica d'un educador/a parteix de dues dimensions: la tècnica i la humanista.

1.6. El desenvolupament de l'educació social.

La reflexió teòrica en educació social a l'Estat espanyol és força novella. En part perquè també ho són les experiències pràctiques desenvolupades en aquest camp, materialitzades en programes i projectes. En part perquè, en general, s'ha donat més importància a les accions i a les metodologies que a la teoria, una situació que ha condicionat la seva conceptualització atesa la gran quantitat de plantejaments i formes d'aquesta praxi socioeducativa. També cal dir que la cura de l'espai sociocomunitari, un àmbit típic de les societats

del benestar, i aquí ha arribat més tard que a la resta d'Europa Occidental.

La plena democratització de les societats europees occidentals després de la II Guerra Mundial, i la demanda de sistemes de protecció social han estat uns dels factors que més l'ha potenciada (Petrus, 1996). Les noves demandes i l'augment de les actuacions, han fet que la educació social estigui cada cop més necessitada d'una reflexió teòrico-pràctica en les seves dinàmiques d'intervenció (Quintana, 1995). Una reflexió que s'ha de relacionar estretament amb les dues característiques que millor la poden definir, el seu caràcter social i pedagògic.

Petrus (1996), per exemple, vincula estretament l'Estat del Benestar i les noves funcions d'assistència i cobertura a determinades necessitats socials, amb el creixement de l'educació social com a disciplina i pràctica educativa. El seu tret més característic és la realitat sociocomunitària amb la qual treballa, que respon a l'aplicació de tot un seguit de polítiques socials noves.

Però tant important pel desenvolupament de l'educació social han estat les polítiques del benestar, com ha estat la crisi del model escolar i el canvi del concepte d'educació, deslligada cada cop més del currículum acadèmic. L'educació permanent està considerada com un tret fonamental del procés de creixement educatiu de la persona, esdevenint el nou criteri per plantejar l'ensenyament i les dinàmiques docents (Yubero, 1996). Des d'aquesta dinàmica, l'escola ha perdut l'exclusiva de la formació dins la societat i ha de donar pas a d'altres iniciatives educatives.

Cal encara, assenyalar una altra situació per explicar aquest ràpid desenvolupament de l'educació social, la voluntat per part d'institucions i iniciatives privades, d'obrir la intervenció educativa a sectors marginals i problemàtics, fins ara allunyats del marc escolar, accentuant així el caràcter obert i social de l'educació, cosa que en certa manera obliga a replantejar la seva forma i alguna de les seves finalitats.

Per plantejar la reflexió teòrica que desenvoluparà aquesta tesi, serà molt important definir què entenem per educació social, així com la seva relació amb la pedagogia social, a més d'assenyalar quins són els seus aspectes que millor la referenciaran en el seu anàlisi de les diferents intervencions. És el que intentarem tot seguit.

1.7. Què entenem per educació social.

Des dels diferents col·legis d'educadors socials s'insisteix, davant la gran varietat d'àmbits d'actuació, en separar la idea de professió de la pràctica educativa de l'educador social. Així l'APESCAM¹⁴, per exemple parla d'educació social com «un dret¹⁵ dels ciutadans que es fa concret en una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són l'àmbit de competència professional de l'educador social». Per aquest grup de treball l'educador social possibilita la incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com a desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social, a més de promoure l'adquisició de béns culturals per ampliar les perspectives personals i de participació social.

En una línia més concreta el CEESC¹⁶, defineix l'educador social com «aquella persona que exerceix la seva professió en els camps de l'educació no formal, de l'educació d'adults (compresos els de la tercera edat), de la inserció social de persones desadaptades i minusvàlides, així com en el camp de l'acció socioeducativa»¹⁷.

Una comissió de treball de la delegació del CEESC a Girona (en la que participa l'autor de la tesi) que reflexiona entorn de l'establiment del marc jurídic a nivell estatal de la professió de l'educador social, entén l'educador social com «aquell/a professional diplomada/o homologat/da que treballa des de l'Educació amb persones i col·lectius, en situacions de risc o exclusió social i que per circumstàncies personals, familiars o del medi, tenen necessitat d'intervencions socioeducatives específiques, no treballant només amb els símptomes, sinó incidint en les causes; per tal de prevenir les esmentades situacions, a través del disseny i la dinamització de projectes i accions que afavoreixin la comunicació, participació i convivència, de manera crítica i constructiva, facilitant i potenciant la xarxa comunitària»¹⁸.

Una tercera línia d'interpretació, defineix la professió a partir dels subjectes de la intervenció, és el proposat per l'Associació

¹⁴ Asociación profesional de Educadores Sociales de Castilla la Mancha.

¹⁵ En el context del dret universal a l'educació i al servei del compliment dels valors fonamentals de l'estat de Dret

¹⁶ Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.

¹⁷ Article 22 dels estatuts del Col·legi professional.

¹⁸ Delegació del CEESC Girona: documentació interna grup de treball de la identitat professional.

Internacional d'Educadors Socials que entenen per educador social «aquells professionals diplomats que treballen amb nens, adolescents o adults i amb totes aquelles persones que a causa de la seva situació, i per circumstàncies del medi o d'ambdues tenen dificultat o necessitat de mesures socioeducatives particulars»¹⁹.

En síntesi podem concloure que l'educació social, terminològicament, esdevé un terme difícil de precisar per la varietat d'enfocs i de funcions que se li atribueixen. Igualment segons la tradició pedagògica de cada indret, és un àmbit poc conegut i sovint se l'associa exclusivament a temes de marginació i exclusió social.

Per Petrus (1996) cal establir una perspectiva integradora a l'hora de formular les definicions d'educació social, perquè aquesta ha de ser conceptualitzada i explicada en funció de factors tan diversos com el context, la concepció política, les formes de cultura o economia predominants, i la realitat educativa del moment. És per això que Petrus parla de definició dialèctica i canviant, tal com ho és la mateixa realitat social. Malgrat tot aquest autor, fent-se ressò d'altres parers, proposa algunes característiques definitòries²⁰, que al mateix temps delimiten alguns àmbits de treball de l'educació social:

- Educació social com a socialització, és a dir com el complex mecanisme gràcies al qual un individu assumeix els valors, les normes i els comportaments del grup a on es vol integrar. Així s'estableix un binomi entre adaptació i emancipació, que es desenvolupa al llarg dels diferents espais de socialització primaris, secundaris i terciaris.
- Educació social com adquisició de competències socials. És una acció educativa que té com objectiu l'aprenentatge de les virtuts o capacitats socials que un grup determinat considera correctes per arribar a la seva integració. En altres paraules: educar per a la participació social.
- Educació social com a didàctica d'allò social, a partir del paradigma tecnològic, ja esmentat abans, i que entén

¹⁹ Assemblea General Extraordinària de Maig. Copenhaguen, Dinamarca, 2003.

²⁰ PETRUS ROTGER, A.(1996): "La educación social en la sociedad del bienestar". En: YUBERO JIMÉNEZ, S.; LARRAÑAGA RUBIO, E. (coord.): *El desafío de la educación social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 23-43
Op. cit. p. 27-42.

l'educació des de l'acció i millora de les situacions socials concretes.

- Educació social com a acció professional qualificada, d'unes persones que amb uns recursos i d'una presència de terminades circumstàncies sobre el sistema social, volen ajudar a canviar tot un seguit de necessitats humanes generades pel desigual aprofitament dels beneficis de la convivència.
- Educació social com acció sobre la inadaptació, tot i que quan s'utilitza es fa d'una manera poc precisa i ambigua, però es vol insistir el seu paper d'instrument igualitari, compensador i de millora de la vida social i personal, promocionant la vida dels ciutadans.
- Educació social com a formació política del ciutadà, perquè en certa manera política i societat són aspectes en cohabitació.
- Educació social entesa com a prevenció i control social, en el sentit que es contraresten tot un seguit de tendències o conductes no socials, i per tant hi ha un patró marc d'altres desitjades i consensuades socialment.
- Educació social és el treball social concebut, programat i realitzat des dels principis educatius, de tal manera que els dos es complementen.
- Educació social com acció educadora de tota la societat (paidocenos), es compromet en la seva millora, alhora que implica una revisió de la societat i de la mateixa educació social.
- Educació social com a educació extraescolar, accentuant la seva dimensió pràctica on té objectius transversals i propostes socialitzadores a integrar en el sistema escolar.
- Educació social com a generadora de demandes socials en el moment que és una acció per la comunitat, en la comunitat i amb la comunitat.
- Educació social i estratègia de «prevenció de causes» que generen els desajustaments socials generadors de la incorrecta integració social, amb una relació molt estreta entre educació i realitat social.

Per Sáez (1998:11-12), fent opció per una interpretació maximalista de l'educació social, creu que és una pràctica social subjecte a tot el que tingui referència a l'adjectiu de social, tot i sobrepassar com a ciència el marc de desenvolupament concret de cada context, esdevenint una pràctica ahistòrica.

Per Ortega (1999b:18, 36) l'educació Social «promou una societat que educui i una educació que socialitzi, a més d'ajudar educand a prevenir, compensar, i reconduir la dificultat, l'exclusió o el conflicte social dels grups i els individus». Ubica l'educació social des de tres àmbits d'intervenció diferents: la sociocultural (educació per l'oci i el temps lliure); la Permanent i d'Adults; i l'Educació Social Especialitzada (persones en situació de desemparament i exclusió social). Des de la seva opció, identifica d'una manera bastant directe l'educació social especialitzada amb educació social. Per a ell constitueix la pràctica socioeducativa amb persones amb dificultat i en conflicte social a través, especialment, dels grups i dels col·lectius concrets, generalment en espais específics i seguint unes línies generals marcades per les lleis, i en alguns casos desvinculades de l'ensenyament escolar. En síntesi, l'educació social especialitzada, «seria l'educació social amb persones amb dificultat i en conflicte social», restringit, des de la seva perspectiva, a menors d'edat.

Per la seva part, la tesi treballarà alguns dels centres d'interès de l'Educació Social, especialment els que fan referència a l'acció sobre la inadaptació, el treball per la igualtat d'oportunitats, la sensibilitat per a la superació de situacions carencials, i molt especialment, per la promoció humana i social dels grups més desfavorits, com a veritables ciutadans.

Ho farà a partir de programes i projectes d'educació no formal, extraescolar, i en medi obert, que intervenen des de procediments socialitzadors i d'aprenentatge de competències i habilitats socials. Entendrà l'Educació Social com el vessant de la teoria de l'Educació, i de la pràctica pedagògica que dona a l'individu i als col·lectius capacitats de superació personal per assolir el paper i la identitat dins el grup social, com a iguals, amb les mateixes possibilitats d'inserció i participació dels beneficis del benestar; esdevenint crítica amb un sistema que no afavoreix els mecanismes de repartició de la riquesa i els beneficis, que crea ciutadans de segona i a més no permet la integració plena de determinats col·lectius socials que acaben marcats amb l'estigma de la diferència.

Per tancar aquest apartat i a tall de perspectiva de futur de l'educació social, fer esment d'un article de Fantova (2002), on aquest autor planteja, des del món de la pràctica, alguns reptes que té a l'actualitat la intervenció social. La seva anàlisi de l'actual situació es podria resumir en deu grans línies:

- Cal crear una denominació per aquest camp de la intervenció que l'ajudi a ser reconegut com a tal, especialment perquè no s'identifica l'existència de la seva contribució.
- Cal una construcció de coneixement científic així com el desenvolupament de metodologies basades en ell, amb l'extracció de coneixement de la praxi per part dels actors d'aquesta intervenció.
- Cal una bona gestió de processos, organitzacions i sistemes, per afavorir la sostenibilitat i l'eficiència de les organitzacions i institucions que realitzen aquesta intervenció.
- És necessari un major desenvolupament en els sectors dels serveis a les organitzacions, d'iniciatives i entitats, i que li aportin quelcom nou.
- Cal avançar en la maduració i especialització de les persones i els equips que des de les diferents administracions públiques prenen decisions pel que fa a la política social. Cal un compromís polític en el camp social.
- Cal una normalització i millora de les condicions i relacions laborals del sector.
- Cal respectar totes les iniciatives, també les que provenen de l'àmbit del món social no lucratiu, per ajudar a consolidar el sistema del benestar i experimentar noves maneres de superar la dicotomia entre el públic i el privat.
- Cal resoldre el finançament de la intervenció social, especialment amb la millora de les aportacions públiques i la incorporació d'altres contribucions privades.
- Cal una nova estructura dinàmica del sector per resoldre tant els temes de desordre i ineficiència, com els de burocratització i rigidesa.
- Cal una perspectiva estratègica per consolidar la intervenció social.

1.8. Què entenem per pedagogia social.

La pedagogia social com a disciplina no és gens fàcil ni de definir ni de consensuar, per les múltiples i complexes accepcions que aquesta modalitat ha assolit. Alguns parers la identifiquen directament amb l'educació social, és per això que a vegades equívocament s'utilitza indistintament una terminologia o una altra per referir-se al mateix concepte.

El contingut del terme pedagogia social varia segons la ideologia, la filosofia i la visió antropològica des de la qual es posicionen els que hi fan un coneixement científic. Històricament en la seva interpretació es barregen, simplificant una mica, tres tipus de línies:

- Les que es decanten cap a interpretacions de vessant més sociològica, accentuant la dimensió socio-política de la pedagogia i les repercussions que l'educació té en la societat. Besalú (2002), parla de l'educació com a «acció política de ciutadania: no hi ha educació neutral ni projecte educatiu aïllat del seu context... La pedagogia, doncs, manté viu l'ideal de la modernitat de convertir l'educació en un instrument per alliberar les consciències i les societats». ²¹ Des d'aquesta mateixa perspectiva cal destacar autors com Freire, (1969)²² i Giroux, (1992). Freire en la seva introducció a la «Pedagogia de l'oprimit» deixa clara la tasca de l'educador: «no tem enfrontar, no tem escoltar, no tem al desvetllament del món. No tem la trobada amb el poble. No tem al diàleg amb ell, del que resulta una saber cada cop més gran per als dos. No se sent amo del temps, ni amo dels homes, ni alliberador dels oprimits. Es compromet amb ells, en el temps, per lluitar amb ells per l'alliberament de tots dos»²³.
- Les que la vinculen amb els aspectes relacionals, entre l'individu i la societat, a partir d'uns determinats paràmetres normativitzadors que cal socialment assolir. Dos formes de fer-ho són la família i l'escola (Durkheim, Nartop, Bergemann). Així Nartop²⁴ parla de la relació mútua general entre el concepte

²¹ Besalú: *Perplexitats, miratges i resistències* Op. cit. p.21

²² L'any de la publicació de la "La pedagogia de l'oprimit" és de 1969, i de "L'educació com a pràctica de llibertat" del 1967. Les obres consultades i ressenyades a la bibliografia són edicions del 1994 i del 1995.

²³ Freire: *Pedagogia del oprimido*.... Op. cit. p.32-33.

²⁴Nartop: *Curs de Pedagogia*, 1915, citat per Quintana: *el sociologismo*... Op. Cit. p.51.

d'educació i el de comunitat mantenint-la sota el concepte de pedagogia social. Per a ell això vol significar «el reconeixement fonamental que l'educació de l'individu està condicionada en tot per la comunitat, així com, a l'inrevés, una formació humana de la comunitat està condicionada per l'educació de l'individu conforme amb ella i que participa d'ella».

- Els que relacionen la pedagogia social d'una manera directa amb aspectes d'infància i adolescència en situacions de necessitat o carències educatives. És aquesta la tendència desenvolupada per alguns autors més recents, com exemple Ortega (1999).

A més d'aquestes tres línies d'interpretació, avui ens trobem amb altres aportacions que les recullen o fan reflexions noves. En destaquem alguns autors.

Quintana (1988), parla de pedagogia social com doctrina de la formació social, política i nacionalista de l'individu; com teoria educadora de la societat; com doctrina de la beneficència pro infància i joventut, o fins i tot, com a doctrina del que anomena sociologisme pedagògic²⁵, desenvolupada per sociòlegs com Durkheim. Tot i que personalment aquest autor es decanta personalment per una definició des de les actuacions pràctiques, relacionant la pedagogia social amb l'activitat concreta de l'educador social, també elabora la seva particular definició on «la pedagogia social és la ciència de l'educació social a individus i grups, i de l'atenció als problemes humans i socials que poden ser tractats des d'instàncies educatives».

López Herrerias (1989), amb una perspectiva molt diferent, planteja la Pedagogia Social com un programa del que ell anomena «dissenyació cultural», amb els objectius de la millora, promoció i prevenció/reinserció de vivències socioculturals; i de l'optimització educativa de la dimensió humanitzant del social. Per López el seu objecte formal és la consideració dels signes culturals com mirall i mitjà de la nostra experiència de la realitat, i en conseqüència són la clau per a la integració o marginació d'un grup social. El seu objecte material esdevenen, doncs, tots els àmbits que provoquen l'ús i la

²⁵ La concepció sociologista de l'educació, veu l'educació no des de l'individu, sinó només des de la societat, de tal manera que no se la concep amb funcions individuals, sinó com a funció social amb finalitats exclusivament socials (Quintana: el sociologisme..., p. 51).

creació de la parla i la llengua cultural. Parla d'un acostament comunicacional, des de la praxi del coneixement, tot convertint-la en coneixement científic de la praxi que compromet al pedagog per optimitzar la vivència del social. L'estructura com a programa en tres moments: com Investigació, com Diagnòstic i com a Planificació.

Sáez (1993) la situa com a ciència de l'acció socioeducativa, entenent la intervenció com una pràctica social crítica. Aquest autor es distancia de visions estrictament objectivistes i quantitativistes (anomenades per ell orientació tecnològica), per accentuar la importància de l'element subjectiu que representa la persona del professional, així com la necessària transformació de la realitat social on ha de conduir la seva intervenció, unida al profund respecte per la persona dels usuaris responsables de l'acció educativa. Des d'aquesta perspectiva a la recerca en pedagogia social l'investigador esdevé un veritable educador implicat en la mateixa realitat social sobre la qual realitza el seu estudi.

En una obra posterior (1998:12-13), aquest autor parla de la Pedagogia social com «un camp de coneixement teòric que té com objecte la recerca i aprofundiment d'un conjunt de pràctiques que aglutinem amb el nom comú d'educació social». D'aquesta manera la Pedagogia Social esdevé una ciència social de l'educació social.

Fermoso (1994), se situa en aquesta darrera línia però amb referència a aspectes relacionats amb la segona en el moment que planteja la pedagogia social «com la ciència pràctica social i educativa no formal, que fonamenta, justifica i comprèn la normativitat més adequada per a la prevenció, ajuda i reinserció de qui pateix o pot patir, al llarg de la seva vida, deficiències a la socialització o en la satisfacció de necessitats bàsiques emparades pels drets humans».

Riera (1998), en la seva tesi doctoral sobre l'educador social, fa un repàs a la reflexió d'aquests mateixos autors. Per la seva banda ell proposa, amb un cert ànim de recapitulació, «la pedagogia social com la ciència fonamentadora i normativitzadora de l'acció educativa orientada específicament a l'educació social i al benestar social integral de les persones, grups o comunitats, en qualsevol concepte i al llarg de tota la seva vida i circumstàncies»²⁶. Una posició propera a la de Fermoso, però que pren també plantejaments de Quintana quan Riera qualifica l'acció educativa, «com conjunt

²⁶ Riera: *Concepto, formación y profesionalización.....* Op. cit. p.154.

d'accions formals i explícitament educatives o les no poden no semblar-ho però que es fonamenten en paradigmes educatius»; i com Sáez en el moment que vincula estretament Pedagogia social i pràctica professional, com accions desenvolupades per educadors i treballadors socials.

Petrus (1998), és més prudent a l'hora de realitzar el seu acostament a la natura teòrica del que ell anomena educació social, en comptes de pedagogia social (on segueix alguns plantejaments anteriors que identifiquen les dues disciplines). Fa una opció plural, mostrant diferents vessants del concepte d'educació social, totes elles complementàries. Un primer aspecte que ressalta, és el problema que suposa la mateixa cognició social de la realitat. La realitat no esdevé objectiva sinó construïda a partir d'un discurs determinat que la defineix com a tal, que fa sovint difícil el plantejament objectius que clarifiquin la intervenció. Aquesta està lògicament condicionada, perquè el medi, esdevé, l'espai i l'escola de l'educació social.

Un segon aspecte definitori per aquest autor és la socialització, on l'educació social esdevindria el «complex mecanisme gràcies al qual l'individu assumeix els valors, les normes i els comportament dels grup al que desitja integrar-se». És per això que l'educació social és una adquisició de competències socials necessàries per a la convivència dins l'estat del benestar.

El tercer plantejament que fa Petrus és el de l'educació social com a didàctica del social, per tal de millorar les situacions de relació i convivència, tot i així és delicat l'assumpció d'un model acritic en aquest dinamisme. Des d'aquí l'educació social esdevé una intervenció qualificada d'uns professionals, amb l'ajut d'uns recursos i la presència d'unes determinades circumstàncies, sobre un sistema social. Conseqüències d'això són l'acció sobre la inadaptació social, la prevenció social, la formació política del ciutadà.

Aquest autor també fa constar la dimensió de treball social educatiu que té tota l'educació social, és a dir, el compromís educatiu del treball social per sobre de les opcions assistencialistes²⁷. En els seus plantejament de futur, Petrus, creu que com a tal l'educació social abandonarà la seva especialització en inadaptació i integració social, per esdevindre, cada cop mes, un factor de creixement i

27 Aquest tema s'ha desenvolupat anteriorment "Alguns apropaments a les ciències de l'Educació ".

desenvolupament humà dins el marc del social, obrint els límits de la seva intervenció a tots els ciutadans.

Pérez Serrano (2000b:359-361) identifica tot un seguit de característiques per la pedagogia social com una ciència de l'educació: investiga una activitat pràctica, elabora teories que expliquen i resolen els problemes que presenta la pràctica educativa, i necessita una visió de la investigació educativa que sigui interpretativa, perquè s'ha de basar en les perspectives de la pràctica educativa i científica. Així l'educació social treballa una dimensió que fa referència a tots els aspectes de l'individu i que actua d'una manera dinàmica reforçant o modificant els influxos de la societat.

Pérez Serrano (2003:77), en una obra posterior ja esmentada en anteriors apartats, qualifica la Pedagogia social com una Ciència Pedagògica lligada a l'Educació Social, i que s'ocupa de l'educació social individual i de la inadaptació social, i que està orientada a la millora de la qualitat de vida. En aquest sentit «és praxis educativa, praxis tecnològica amb una finalitat social. Esdevé un cos organitzat de coneixements amb un caràcter axiològic i normatiu» (94).

1.9. Algunes conclusions entorn de les relacions entre Pedagogia social i Educació Social.

D'algunes de les afirmacions anteriors es desprèn que per alguns autors, la Pedagogia social és més una tecnologia (per que està definida per la intervenció i té un caràcter especialment aplicatiu), que no pas una ciència (dificultat d'establir paràmetres teòrics estables i que resulten estretament lligats a l'educació social i al treball social). La insistència en la praxi com a condició de la reflexió teòrica és una constant. Igualment hi ha un eixamplament del camp i l'àmbit de reflexió més enllà de les dinàmiques d'exclusió social, per parlar de cultura, ciutadania, o educació social com a cruïlla entre la convivència i els drets constitucionals.

Per altres, en canvi, és normativa, és a dir, disposa de capacitat per elaborar un marc teòric que defineixi la natura de la intervenció, alhora que la interpreta, aportant un saber plenament científic.

Tot i aquestes matisacions, la Pedagogia social és filla de la pedagogia general en el moment que té el mateix objecte que ella,

l'ésser humà com a objecte de l'acció educativa, i els processos socioeducatius orientats específicament al desenvolupament de la sociabilitat i consecució del benestar social integral de la persona. Aquesta evidència l'hem de respectar tot i reconèixer les noves possibilitats i orientacions en el camp social, que com a acostament educatiu pot desenvolupar.

Per Pérez Serrano (2003:125-126), per exemple l'educació social és l'objecte d'estudi de la pedagogia social, una disciplina que té com a finalitats primeres la inserció de l'individu dins la societat, l'educació per a la convivència, la relació amb els altres, en definitiva: la formació de la consciència social. D'aquesta manera treballa per l'autonomia de l'individu, corregint la concepció clàssica de la institucionalització i el control com a recurs educatiu pels casos d'abandonament i inadaptació social (133). Així per Pérez Serrano l'educació social esdevé un espai interdisciplinari des d'on es planteja la praxi de la Pedagogia social.

En resum es fa difícil establir una diferenciació entre educació i pedagogia social. Les dues mantenen una estreta relació de complementarietat i dependència. Les dues porten subjecte el concepte de «social», cosa que els suposa una obertura molt àmplia de camp de treball i un pluralisme d'intervencions, desenvolupada en la didàctica del social. Les dues treballen els aspectes educatius centrats en la socialització de l'individu, i el treball educatiu de les competències socials. Igualment les dues es referencien dins de l'àmbit de les actuacions educatives no formals, i dins del marc de la teoria de l'educació que accentua el seu vessant eminentment pràctic i resolutori de problemes, és a dir més com a tecnologies que com a ciència, de nou un aspecte controvertit.

Com a diferències podríem establir que l'educació social treballa aspectes més pràctics i procedimental, estant molt lligada a la pràctica professional de l'educador social, mentre que la pedagogia social, en canvi s'encarregaria de l'anàlisi conceptual i epistemològic de les intervencions, ciència de l'acció socioeducativa dins l'àmbit social (educació social), com una veritable teoria educadora de la societat i la cultura en sentit ampli.

La tesi no entrarà en un debat entorn de les relacions disciplinàries entre la pedagogia social i l'educació social. Sí entendrà la

pedagogia social com una ciència normativa de l'Educació, a més d'assenyalar l'espai comú que comparteix amb l'educació social dins de l'àmbit de l'educació no formal. Les dues es constitueixen com una resposta a determinades necessitats socials, i dins del marc de la infància desadaptada, treballant sempre la vessant de recursos i pràctica professional, però també sense deixar d'oblidar la reflexió pedagògica necessària per justificar aquestes actuacions.

L'objectiu de l'educació social és l'aplicació de coneixements per transformar l'estructura de les relacions socials. Segueix el plantejament d'una metodologia centrada en els processos de canvi, orientada a prendre decisions a nivell pràctic dins de la intervenció diària. La seva finalitat és millorar la intervenció, a través d'unes recomanacions per una acció concreta i no la generalització ni la creació de teories explicatives d'una realitat que sovint esdevé complexa.

Des de la perspectiva crítica s'estableix un coneixement que suposa tant una interpretació subjectiva i personal de la realitat com una objectiva, i això des del moment en què es concep l'educació com a un procés de comunicació on s'intercanvien significats. El coneixement acaba essent construït pels individus en interacció social, històrica i cultural, l'objectivisme en estat pur a les ciències socials és, doncs, impossible. La cultura, llavors, esdevé un important motor de canvi i modificació dels significats de les persones que poden utilitzar el coneixement per dinamitzar l'acció.

Un altre aspecte important és la participació. La producció dels significats educatius neix també de la dinàmica de comunicació esmentada abans. L'ensenyament esdevé interactiu i les relacions educatives adequades exigeixen que siguin plantejades com a relacions de participació simètriques. Per tant l'educació social com a ciència es construeix com un acte de decisió que és alhora personal i grupal.

Igualment l'educació social parteix de la interpretació com a eix del seu coneixement, perquè les interpretacions que els actors donen de les seves pròpies accions són l'única manera d'entendre el que fan. D'aquesta manera esdevé una veritable pràctica social, que vol anar més enllà de la realitat objectiva i de l'establiment de relacions quantitatives i formals. Així vol intentar superar la repetició o el

tancament en els significats estrictament personals amb el disseny de dinàmiques educatives que respectin la simetria de relacions.

El respecte apareix, llavors, com un concepte fonamental perquè dels subjectes implicats es la base d'objectivitat, de significats vitals per construir la investigació. Aquest respecte es centra en la confiança que aquestes aportacions personals serviran per fer créixer més les relacions humanes i millorar les actuals situacions. La investigació es transforma en veritable praxi, i és en el moment en que l'investigador esdevé educador i no un coordinador d'instruments de recerca, compromès en la millora dels contextos de acció educativa i pedagògica.

Com s'exposava al principi d'aquest apartat, la transformació de la realitat educativa esdevé l'objectiu principal, fent aquí un lligam molt estret amb el paradigma tecnològic que assegura la millora per la racionalització de les intervencions. Un canvi realitzat a través de processos de participació crítica, implicant un nivell d'autodeterminació més gran en els individus en la mesura que aquests tenen major comprensió del que els afecte negativament. La teoria per si mateixa no aprofita tota la seva potencialitat, perquè només esdevé un instrument puntual la validesa del qual es mesura per la capacitat que té per contribuir a què les persones comprenguin els problemes que tenen i puguin prendre decisions per solucionar-los. No seria llavors prescriptiva perquè en la mesura que ho fos justificaria una determinada opció en la practica educativa, tallant el procés relacionals de significats personals. Teoria i pràctica tenen, doncs, una relació dialèctica i d'interpel·lació continuada, doncs no es pot deixar de fer reflexió abans de l'acció.

Sovint el camp de l'educació social, immers en les actuacions d'urgència amb mitjans precaris ha patit una falta de teoria. Les intervencions i els anàlisis subjectius de la realitat per part dels agents socials, amb força vocació i carisma, han esdevingut els criteris per definir els futurs projectes que conformaran els programes. Però les accions en educació social esdevenen especialment complicades per la dificultats personals i de context que comporten els subjectes atesos. Els criteris i les didàctiques que es poden aplicar en altres àmbits i subjectes d'intervenció aquí es fan insostenibles. És per això, que per sobre dels grans plantejaments teòrics és la creativitat, el dinamisme i la innovació les que acaben per definir les metodologies.

Per desgràcia el ritme dels equips o la precarietat dels projectes complica elaborar reflexions coherents, contrastades i profundes sobre la intencionalitat i la natura del que s'està realitzant. El desgast duu a la repetició o a la supervivència, accentuant intervencions més fàcils i acceptades pels usuaris, sobre el reforç d'hàbits o afrontar problemes personals o familiars. Els possibles espais de preparació, disseny i programació, acaben sent superats per les actuacions ordinàries que imposa el ritme diari, que unides a la multitud de responsabilitats derivades de les funcions que assumeixen els educadors i educadores, fan difícil els moments de formació i l'avaluació.

Parlar de transformacions locals és, davant les circumstàncies, agosarat, però encara ho és més quan es plantegen crítiques als mecanismes estructurals que fa que determinades situacions socials en resolen en processos de degradació que no es poden aturar. I és que la transformació a partir de l'educació no vol ser només a petita escala, sinó que vol arribar a nivells de supra educació en la mesura que vol millorar tota la societat en un procés dinàmic i participatiu. Tot això ens porta a parlar que la reflexió i la distància de l'acció pròpiament dita són també molt importants per assolir els plantejaments de fons que la tesi voldrà accentuar.

I és des d'aquesta perspectiva transformadora on la recerca fa una opció per l'aproximació comunitària, com a una eina clau per comprendre la realitat educativa. Agents i subjectes de la intervenció esdevenen els veritables protagonistes i dinamitzadors d'aquesta possibilitat de canvi. La investigació no pot ser aliena a la corresponsabilitat d'investigació que representen. Així, es rebutjarà l'homogenització i el control a partir d'uns determinats paràmetres socials, defugint plantejaments estructuralistes, i fins i tot d'organització cultural, per accentuar la força i la interpel·lació de la diferència i creativitat, cercant noves formes de relació i vivència que acaben endegant dinàmiques de canvi social.

Eficàcia en les intervencions dels programes, atenció preferent als sectors socials més desfavorits i amb necessitats específiques, i barreja de treball comunitari i especialitzat, seran constants en relació, extretes tant de l'àmbit de l'educació social com de la Pedagogia social. La tesi les tindrà molt presents en el medi obert, significat com a espai propi de les dues i privilegiat per l'acció

educativa transformadora i possibilitadora del canvi personal i social.

LA CONCEPTUALITZACIÓ DE LA INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA EN RISC SOCIAL

«La vulnerabilitat dels infants i de les famílies es jutja d'acord amb el que la recerca sociològica moderna denomina esdeveniments de vida. La llista de tots els esdeveniments, benèfics o nocius, que afecten una família i els seus membres al llarg de la seva existència és llarga: són esdeveniments diversos, que tenen un pes diferent en relació entre ells i també segons qui els viu. Això fa recordar que l'examen d'un nen separat del seu context i de la seva història no té cap sentit i pot conduir a greus errors d'interpretació.

Col·lectiu BICE: La resiliència o el realisme de l'esperança.

«Separando la alambrada, me inclino para deslizarme entre dos alambres de espino y llego al terraplén que se haya frente a las chabolas. ¡Menudo follón! Hay chiquillos corriendo por todas partes, entran en sus casas y al momento vuelven a salir, otros palmotean, dan saltos; los más pequeños lloran en brazos de sus hermanas; algunas madres asoman la nariz para averiguar el motivo de tanto alboroto. Dirijo la mirada al lado opuesto del terraplén y contemplo la causa de semejante barullo. Un camión de basura, lleno hasta los topes y abarrotado de tesoros, ocupa con su inmenso morro de hierro todo el camión y avanza lentamente como si se tratara de una gran tarta».

Azouz Begag: El niño del Chaába

L'objecte directe de la tesi són els programes en medi obert, però els subjectes de la intervenció que fan aquests projectes, són la infància i adolescència en risc social. És per això que tot seguit es fa un apropament a la definició d'una sèrie de conceptes entorn del risc social i les seves implicacions. Una terminologia utilitzada des de les àrees del Treball Social i la Pedagogia Social, i que pot estar sovint plena d'ambigüitats i interpretacions. Com a tal és utilitzada per molts programes i professionals, des d'una vessant més pragmàtica que no pas teòrica. Aceptacions i conceptes que poden tenir una interpretació i fer referència a realitats molt diferents, segons la tipologia d'actuació, el tècnic, o els equips que les utilitzin.

2.1. Les polítiques de protecció a la infància.

Els nens fins al segle XX, en general, no havia merescut una especial consideració per part de la societat: eren propietat dels pares i no

despertaven en ningú més una atenció específica. Les transformacions socials, com també els avenços de la psicologia i la pedagogia, varen servir per donar rellevància al món de la infància, dotant-lo de contingut i sensibilitzant tothom envers la necessitat de la seva atenció i protecció. Des d'aquest plantejament, els infants es consideraven fonamentalment éssers fràgils i immadurs que necessitaven protecció fins arribar a l'autosuficiència personal.

Avui la protecció de la infància és una prioritat per les institucions públiques i les entitats d'iniciatives social. En particular la infància en risc, la població infantil que pel fet d'estar envoltat de certes condicions socioeconòmiques, familiars o personals pot patir desatencions o fins i tot maltractaments greus, disposa d'una especial atenció. Les problemàtiques laborals, les situacions de marginació, les dificultats de caràcter emocional o psicològic de les famílies d'alguns infants, són alguns dels factors de risc per al seu desenvolupament normalitzat i, fins i tot, per a la seva pròpia integritat física o psíquica.

Per això l'acció dels poders públics i de les entitats socials que treballen en matèria d'infància, tenen per objectiu dur a terme una acció protectora dels infants i també una acció preventiva. En aquest sentit Maluquer de Motes (1998:161-162) afirma que «el respecte i la protecció dels menors i dels seus drets es transforma en una situació extrema quan s'ha d'arribar a la declaració del menor desemparat per obtenir efectiva protecció. Igualment el comú de la legislació, dins l'àmbit del respectiu territori, determina aquesta qualificació extrema d'intervenir amb rapidesa i extraure el menor de la situació de desatenció que només li produeix dany o perjudici».

Acció protectora pel fet que tracta de preservar els infants de les situacions de desatenció o maltractament. Acció preventiva perquè intenta manipular els factors associats al naixement de problemàtiques o necessitats socials que puguin fer reparèixer les situacions anteriors. Intervencions que sempre es troben immerses en un debat entorn del tipus i característiques que ha de mantenir la protecció que es dóna, fent l'esforç per distanciar la prevenció del control social.

Dins el procés de constitució de la Xarxa de Serveis Socials, a partir dels anys 80 varen néixer diversos programes d'intervenció socioeducatives, amb una clau pal·liativa i compensatòria, destinats a fer un treball preventiu amb infants, joves i adolescents en situació

de risc o cert desemparament (Casas, 2000). Alguns exemples varen ser la figura de l'educador de carrer, els pre-tallers, o els Centres Oberts, pioners en el camp del medi obert en el moment que vetllaven perquè l'acció educativa es realitzés en el propi context social del menor, i prioritizant el coneixement i la proximitat a les diferents situacions i necessitats que demandaven l'atenció.

Algunes d'aquestes accions tenien el seu origen en la dinàmica d'animació sociocultural i educació en el lleure vigents a Catalunya des dels anys 50. Responien a una nova sensibilitat d'atenció a la infància de determinats barris populars molt deprimits, primer des de iniciatives lligades a l'associacionisme i el lleure però, a poc a poc, des de dinàmiques d'especialització educativa. Les necessitats concretes de protecció a la infància varen ser els eixos de nous projectes que atenien situacions d'infants, que per determinades circumstàncies sociofamiliars, no rebien un suport suficient que els permetés un desenvolupament afectiu, cognitiu, personal i social.

Va ser la Llei de Serveis Socials 26/85, de 27 de Desembre, la que formulava d'una manera explícita les noves polítiques d'atenció i protecció a la infància. El nou marc legislatiu considerava àrees d'actuació, «l'atenció i promoció del benestar de la infància i de l'adolescència, amb l'objectiu de contribuir a llur ple desenvolupament personal, especialment en els casos en què els entorns sociofamiliars i comunitaris tinguin un alt risc social, sens perjudici de les funcions específiques de protecció i tutela de menors».

Els col·lectius atesos en aquells moments podien ser molt diversos, però estaven ubicats dins un context social estructurat i estable, encara lligat a un esquema de fixació i control social herència de la Dictadura. Les «necessitats» responien a una interpretació clàssica, que relacionava directament els problemes d'integració social amb situacions de pobresa cultural i econòmica, situacions derivades de les drogodependències, la delinqüència o a determinades realitats de desarrelament familiar fruit de la emigració del camp peninsular cap a les àrees metropolitanes industrials. Avui, la realitat social està marcada per les noves dinàmiques lligades als fluxos migratoris, la consolidació del model post-industrial, i la globalització econòmica. En conseqüència el context de treball en infància ha sofert canvis significatius.

Segons el darrer informe entorn del model d'Atenció a la Infància en risc a Catalunya del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2001:12), «per un altra banda, i des de l'anàlisi realitzada a la població infantil i adolescent atesa en aquest últims 7-8 anys, sobretot a Catalunya, es constata que la població objecte de protecció ha canviat de forma determinant. S'ha passat de l'atenció als nens pobres i desemparats a una tipologia més complexa».

I és que les dinàmiques socials noves aparegudes en els darrers anys, especialment les derivades de la mobilitat de població amb l'arribada de nous llenguatges i tradicions culturals; unides a la crisi de les prestacions de l'Estat del Benestar i l'augment del nombre de processos d'exclusió social, ha fet plantejar tot un seguit de noves necessitats que pateix la infància. Amb elles la conveniència d'una revisió dels diferents programes d'atenció.

Les poblacions infantils i adolescents que es troben en situacions de risc social, avui pateixen problemes patològics diferents. Alguns com ara l'agressivitat i la violència poden comportar una component d'alarma social molt gran amb el seu entorn. En aquest sentit resulta determinant la dimensió i la conflictivitat associada a adolescents que mostren actituds més dures, «i que rebutgen sistemàticament les mesures de protecció establertes per la legislació vigent....., requerint una actuació especialitzada, alhora que personalitzada, que desbloquegi la por, la desconfiança o la resistència freqüent envers les actuacions de protecció»²⁸. De tal manera que és la mateixa Direcció General qui planteja la necessitat de revisar el sistema d'assistència, atesa l'agressivitat i el rebuig que els usuaris, sovint fills de la generació d'infants atesos des de les institucions de protecció generacions enrera. Les noves situacions mostren un repte cada cop més complex per a professionals i institucions encarregades de garantir el benestar de la infància. Una realitat que obliga a una reflexió tècnica i institucional de transcendència innegable, a la que molts dels agents d'intervenció social i la majoria de polítics i institucions públiques, s'hi mostren favorables.

Canvis que també afecten la tipologia d'infants atesos, «d'una banda, l'entitat de protecció de persones menors ha d'atendre cada vegada més nois i noies adolescents, i menys infants perquè hi ha

28 Llei de modificació de la Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social (2002). Preàmbul.

menys abandonaments i més adopcions i perquè les persones adolescents, amb problemes familiars o sense, tot sovint són més conflictives i refractàries a l'aplicació de les mesures de protecció que necessiten per atendre'ls i per a promoure el desenvolupament integral de llur personalitat»²⁹.

La recepta de la Llei del 2001 d'aplicar mesures de restricció i control de la llibertat dels menors tutelats, és una mostra de la incapacitat d'establir solucions més constructives i respectuoses amb els drets dels infants. Funes (1999:14), crític amb aquestes disposicions, manifesta que el repte «és si hem de castigar els nous *salvatges* o construir noves formes d'actuar per responsabilitzar els ciutadans i les ciutadanes». És una clara referència a les responsabilitats socials que tenen les accions de protecció i justícia juvenil

Donades aquestes noves circumstàncies, avui es torna a parlar seriosament del medi obert com a plataforma privilegiada d'intervenció amb infància en risc social. Les noves reformes de les Lleis del Menor, que es realitzen tant des de la vessant de Protecció com des de Justícia, veuen en aquest àmbit una proposta per evitar actuacions complicades i més radicals.

Un exemple és l'article 44b de la Llei de modificació de la Llei 37/1991 sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social de 30 setembre del 2001, quan afirma que «en exercici de la seva funció de prevenció de la marginació, de les conductes d'alt risc social i la delinqüència, les administracions resten compromeses a finançar amb les dotacions adequades el treball dels educadors de carrer, equips bàsics de serveis socials i equips d'atenció a la infància i a l'adolescència, i també tots aquells serveis o prestacions que donin suport a l'atenció de l'adolescent en el propi entorn». Igualment el Departament de Justícia afirma que «el futur de la protecció a la infància en risc ha de passar pels principis continguts en el model que potencia el desenvolupament del menor en risc en l'entorn familiar propi o alternatiu, que treballi l'entorn familiar facilitant el canvi i la responsabilització, que la seva intervenció sigui necessària però no més, per tal de no generar dependències»³⁰.

29 Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social, 30 setembre del 2001.

30 DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (2001): Un nou model d'atenció a la infància.... Op. cit.pl.139.

I és que el recurs a l'internament del menor, realitzat tant des de l'àmbit penal per determinades infraccions, com per la tutela administrativa per manca d'estructura familiar, ha estat una de les estratègies utilitzades fins ara sense massa alternatives. Però les noves situacions de desemparament que afecten especialment a la població estrangera menor d'edat, unida a la dificultat d'establir amb ells interessos comuns, el qüestionen d'una manera clara. Funes (1999:12), per exemple, parla de la institucionalització com «la impotència d'una societat complexa per atendre qui no segueix la marxa o per incloure o acceptar qui és diferent».

Com una alternativa a la institucionalització, el medi obert permet dissenyar intervencions educatives en el propi espai familiar i social de l'infant, actuacions regulars, quotidianes, extensives i especialment normalitzadores de les situacions personals. I és des d'aquí des d'on pot anar guanyant protagonisme. Una situació que, a més, es dona en un moment on l'anomenat treball comunitari, s'està convertint en una variable molt important en l'àmbit de la prevenció de situacions de risc social. Cada cop és més important establir i reforçar lligams entre les diferents comunitats culturals que es troben dins un mateix territori.

2.2. Les necessitats socioeducatives en infància.

Entenem per **necessitat** tot un seguit de carències que el menor pateix arrel d'una determinada situació personal, familiar i del context, que no li permeten un creixement adient i normalitzat. Poden fer referència aspectes estrictament materials (menjar, higiene, residència, educació...), o també a d'altres àmbits (sovint més importants), com ara l'afectivitat, estimació, socialització, relació, lleure... Més endavant resoldrem aquest punt.

L'establiment de quines han de ser les necessitats a atendre ha suscitat tota mena de discussions, atesa la dificultat d'establir uns mínims generalitzables per a tota la població infantil del planeta, no tant per un tema de criteris sinó de realisme sociològic. D'aquesta manera podrien establir les necessitats, per exemple, en referència a les exigències evolutives del menor en cada moment determinat de la seva vida. També des d'una mitjana que té en compte la situació de la infància en un territori determinat; o a partir d'un marc normatiu

global, com és el cas de la Convenció dels Drets de l'infant (1989) aprovada per l'Assemblea de les Nacions Unides.

Un segon aspecte és que la situació de normalitat (entesa com a assoliment de les necessitats), respon a circumstàncies molt diferents depenent de la part del món des de on les establim. És difícil definir quin ha de ser el mínim de cobertura de necessitats per poder parlar de desatenció. Determinades circumstàncies lligades a una multitud de factors socioeconòmics i culturals, fan que en uns indrets del planeta aspectes que són considerats necessitats irrenunciables i que cal afrontar, en d'altres es valorin com a inaccessibles. D'aquesta manera, malgrat tenir sempre el referent evolutiu i el marc normatiu general, és recomanable contextualitzar bé les situacions i les necessitats dels menors, abans de formular-les com a tal. Un segon tema derivat d'aquest, gens fàcil de consensuar, és l'establiment de la prioritat en la seva atenció i resolució.

Per tot això, si es pretén fer front a les necessitats d'un territori, es fa recomanable un bon diagnòstic. Tot programa d'intervenció social que vulgui millorar la situació d'un determinat col·lectiu de persones, ha de conèixer la seva situació immediata així com l'entorn on viu, per tal de fer-hi un disseny adient que es pugui correspondre amb unes accions efectives.

Una avaluació formativa que revisi la situació d'un programa social, planteja sempre i en primer lloc, com s'ha fet i es fa l'anàlisi de les necessitats i la resposta que es dona. Analitzar el procés d'implantació i desenvolupament d'una intervenció social, és analitzar si resol la correspondència entre accions previstes i objectius pels que va ser dissenyat. L'anàlisi de les necessitats esdevé llavors, segons Pérez Campanero (1991:25) «un estudi sistemàtic d'un problema, que es realitza incorporant informació i opinions de diverses fonts, per prendre decisions sobre el que cal fer després».

A l'hora d'establir un llista de carències derivades de multitud d'aspectes, per evitar la dispersió i establir una piràmide de prioritats, primer de tot cal fer un acostament a la natura de la necessitat de la que es parla. Des d'aquesta perspectiva Woodhead (1990) planteja quatre tipus de necessitats:

1. Necessitats com a components de la natura infantil, moltes d'elles derivades de dificultats internes i pròpies de cada

infant, i que si no es resolen poden derivar en processos de construcció sociopersonal incomplets.

2. Necessitats com a qualitat universal del benestar psicològic, on la seva manca pot conduir a experiències negatives i problemàtiques psicològiques en el futur.
3. Necessitats com experiències que contribueixen a l'ajust social, que depenen de la constel·lació de relacions de l'entorn, i que són definitòries per articular la relació del menor amb els qui el rodegen.
4. Necessitats com a prescripcions culturals, lligades a tot un seguit de sabers i habilitats que es contempen necessàries per poder mantenir una correcta adaptació a la societat de la qual forma part un subjecte.

Per Pérez Campanero (1991), parlar de necessitats és parlar de valors, en el sentit que són vivències d'insatisfacció personals o col·lectives, però que sempre estan explicitades des d'uns uns criteris de valoració personal. És per això que la definició de necessitats va unida a les expectatives per a la seva resolució. La identificació del problema ha d'anar lligada a les seves manifestacions externes i als seus efectes o situacions d'agreujament, per tal de definir la seva intervenció adient.

En tot procés de detecció de necessitats es poden establir les següents fases:

1. Fase de reconeixement: es descobreixen i s'analitzen les situacions desencadenants (síntomes dels problemes o empitjorament viscut per la població, implantació de programes preventius i petició institucional), amb unes determinades eines per obtenció de dades (indicadors socials, grup central, inventari de recursos, sondeig de problemes, grup nominal, grup de discussió, matriu de presa de decisions), a més d'altres fonts d'informació (anàlisi de la comunitat vinculant-hi estretament les necessitats potencials, models d'organització d'una comunitat, estudi de la població o dels recursos humans, econòmics i de seguiment).
2. Fase de diagnòstic: se cerca identificar la situació actual, establint la situació desitjable, analitzant el potencial, identificant les causes, veient els sentiments que suscita el

problema, definint-la en termes clars i precisos (identitat-localització-propietari/afectats-magnitud-temporalització).

3. Fase de la presa de decisions: en aquest moment es prioritzen els àmbits productors de les necessitats que cal atendre i es proposen les solucions més adients.

Per Bradshaw (1981) la vivència personal de les necessitats és un aspecte a tenir en compte per tal de definir-les, establint-se com una situació amb una elevada component subjectiva, ja sigui de l'individu, ja sigui del tècnic. Per això cal realitzar una categorització tenint en compte la perspectiva personal dins el context general. D'aquesta manera proposa la següent tipologia de necessitats:

- Necessitat normativa: és la definida en una situació determinada per un expert, professional, administrador o científic social. Estableix un nivell «desitjable» de provisió i accés a un determinat servei social. Suposa un judici de valor sobre la quantitat de recursos, la valoració de les necessitats i l'estat general de la societat.
- Necessitat experimentada: és la carència subjectiva, sentida i personal. Està limitada a les percepcions de l'individu, i pot ser subjectiva i sobrevalorada.
- Necessitat expressada: és l'experimentada posada en acció. La total és la suma del que totes les persones manifesten.
- Necessitat comparativa: intenta obtenir una mesura de la necessitat a base d'estudiar les característiques de la població que rep un servei. Els individus de característiques semblants que no rebin el servei seran considerats com a subjectes de necessitat. Els diferents serveis acaben establint factors de necessitat a escala comunitària. La dificultat es troba en definir quines han de ser les característiques significatives.

Des d'un acostament avaluatiu al problema de les necessitats, Stufflebeam (1984) parla de tres perspectives segons el criteri de definició que s'utilitzi per explicitar-les com a tal:

1. La centrada en la discrepància que veu la necessitat com la diferència existent entre els resultats desitjats i els observats o previstos.

2. La democràtica, que preveu la necessitats com el canvi desitjat per la majoria del grup de referència; l'analítica, on la necessitat és la direcció en què pot predir-se una millora en base a la informació disponible.
3. El diagnòstic, que relaciona necessitat amb absències o deficiències perjudicials per a la comunitat social.

Un altre acostament al problema el fa Casas (1998), quan creu que les necessitats socials poden agrupar-se, de manera molt simplificada en dos grans conjunts:

- Les necessitat per dèficit (carència de quelcom on el seu fruïment està socialment reconegut, un dret social);
- Les necessitats de desenvolupament (són aspiracions comunitàries o col·lectives i parteixen de la pressió social de determinats col·lectius professionals o ciutadans).

Per Casas la prevenció és una necessitat de desenvolupament però amb una relació molt estreta amb les de dèficit, és per això que habitualment calen dinàmiques de cobertura de la segona perquè les primeres puguin ser socialment aspirades. Casas afegeix que les necessitats sentides pels propis nens i nenes són escoltades i interpretades en funció de la sensibilitat sociocultural de l'entorn. Esdevenen entre la disjuntiva entre herència i mitjà, però en el nostre cas insistirem en les derivades del segon apartat.

Mondragon y Trigueros (2002) plantegen el tema de les necessitats tenint en compte l'òptica de creixement del menor i en referència al marc escolar. D'aquesta manera estableixen un llistat de necessitats ubicades dins l'etapa d'ensenyament primari (centrades en aspectes curriculars i d'aprenentatge bàsic i procedimental) i un altra per a la Secundària (socialització, personal, intel·lectual, interacció entre iguals, o en relació a les condicions del procés d'aprenentatge...).

Ens trobem, doncs, amb un ventall de matisos per una mateixa idea: la necessitat es correspon amb la carència d'un seguit d'aspectes, personals o col·lectius, de l'entorn proper o del més general; que fa referència a un nivell evolutiu determinat i viscut individualment, però sempre respecte a una mitjana social que la té assolida i que es converteix en paràmetre per mesurar la satisfacció o no en altres col·lectius del mateix grup social.

En el cas de la infància el tema de les necessitats es mostra d'una forma més determinant atesa la importància que la satisfacció d'aquestes té en el seu creixement personal, afectiu i psicològic. Igualment el marc jurídic i les aportacions de diversos organismes internacionals, defineixen d'una manera clara tot un seguit de drets que han de ser satisfets i reconeguts (Declaració de Drets de l'Infant de la ONU).

Per tant, tot i la dificultat d'objectivar-les d'una manera absoluta, no podem renunciar a mantenir-les com un aspecte per desvetllar, analitzar i categoritzar, que ens permeti dissenyar actuacions adients. Una manera de fer-ho és a partir del concepte d'indicador social.

2.3. Els indicadors socials.

2.3.1. El concepte d'indicador social.

Per facilitar la definició de les situacions que es pretenen assolir per part dels subjectes sobre els quals es realitza la intervenció, i com a resposta a la problemàtica existent pel que fa referència a els seves necessitats, calen uns registres. Aquests ajudaran a prioritzar les situacions i les necessitats sobre les quals és pretén actuar en relació amb els menors, per tal de permetre establir les intervencions socioeducatives.

L'Ajuntament de Barcelona va elaborar l'any 1987 (Soler, Sampere i Ferrando) un sistema ampliat d'indicadors socials per la ciutat, molt lligats als plantejament que s'estaven realitzant en aquells moments des de l'àrea de salut pública, i que es mostrava a partir de la confrontació entre els individus i unes problemàtiques com ara la delinqüència, els maltractaments o el fracàs escolar.

L'articulació d'aquest registre podia constituir un sistema d'indicadors teòric - metodològics que identifiquessin les situacions de risc. A més de permetre arribar a un consens generalitzable per a tots el contextos socials, on es pretengui fer un diagnòstic de necessitats. Identificats els factors de risc social, es possibilita una intervenció que comenci pels problemes més greus.

Com ja hem vist dins l'apartat anterior, el concepte de necessitat és relatiu al context social que la genera. Una necessitat és sempre un judici de valor aplicat a un àmbit determinat i condicionat pels

instruments a desenvolupar per tal de conèixer la realitat. Per això es mantenen uns criteris de drets mínims, que en certa manera aixequen el llistó de les necessitats per evitar distorsions de context, cultura o situació. Un exemple podria ser la convenció dels drets del Nen de la ONU del 1989, per elaborar els futurs indicadors de necessitats. Veiem tot seguit algunes propostes de definició d'indicadors:

Per González Rodríguez (1986) indicador social «és la definició operativa o part de la definició operativa de qualsevol dels conceptes claus per la creació d'un sistema d'informació que permeti descriure el sistema social». Aquest autor defineix, amb una òptica estructuralista, els components del sistema social com un conjunt de components relacionats entre sí. Així cadascun es relaciona de forma més o menys estable, mentre que el conjunt constitueix l'estructura del sistema, el rendiment social del qual es mesuraria a través de l'assoliment de determinats objectius.

Casas (1991) creu que la definició dels indicadors se situa entre els possibles objectius que tenen per objecte el rendiment del sistema, ni tampoc entre els seus nivells macro o micro, sinó que aquest indicadors arrelen en la dimensió psicosocial. Segons Casas són «aquelles informacions qualitatives o quantitatives que, instrumentalitzades seguint un procediment científic d'ús d'indicadors, ens permeten un coneixement progressiu i l'obtenció de mesures aproximatives de fenòmens conceptualitzats en el marc de les teories pròpies de la psicologia social». Això es realitza en tres nivells: els indicadors del medi social, els indicadors personals, i els indicadors familiars. La clau d'un objectiu global és la de poder analitzar tota la comunitat i veure les necessitats socials que genera en el menor. Per a ell les necessitats són fonamentals a l'hora d'organitzar els serveis socials comunitaris perquè són les que han de concretar el programa d'actuació, i definir les propostes per dur endavant els diferents programes d'intervenció socioeducativa. Els indicadors, per tant, han de treballar la interactuació de les variables ambiental, econòmiques, socioculturals concretes que contextualitzen la vida dels individus, alhora que defineixen els clima social col·lectiu, configurant i catalitzant aquestes relacions, sobre la mateixa realitat social.

Per Casas (1989) la finalitat bàsica de la intervenció és enfocar l'acció educativa des d'un òptica metodològica, així com vertebrar i articular el camí pel qual es pot desenvolupar una feina educativa eficaç i de qualitat, a través de programes que directe o

indirectament incideixin sobre el benestar social de la família, la infància i la joventut. Per tal d'atendre les necessitats manifestades i la promoció de territoris amb dèficits socials, que repercuteixen negativament amb nens i joves, cal prioritzar el treball socioeducatiu a tres bandes: menor, família i comunitat. En conseqüència un principi bàsic d'actuació és el manteniment del menor dins del seu context personal, familiar i social. Un menor sempre necessita estructurar la seva personalitat, desenvolupant relacions estables amb el seu entorn.

Els indicadors socials, tot i la discussió que pot suposar el seu consens i jerarquitització, són instruments que permeten globalitzar i sistematitzar tot un conjunt de dades objectives, que si bé no determinaran la situació del risc social, si que ajudaran a entendre-la i objectivar-la millor.

Però molts dels fenòmens que mesuren els indicadors de qualitat de vida són representats de manera molt deficitària o parcial; la major parts dels indicadors són de caràcter quantitatiu, encara que facin referència a aspectes qualitatius de la realitat i, és per això que han de ser considerats instruments d'abast limitat. La idea d'un sistema estable de còmput social topa amb el caràcter dinàmic, contradictori, imprevisible i inquietant de la realitat social, una realitat i unes situacions que costa representar d'una manera plena per un sistema d'indicadors.

A més és evident que la població infantil queda poc reflectida en les informacions i les estadístiques disponibles, xocant la proposta d'un sistema d'indicadors d'infància amb la disponibilitat de dades. I quan accedim a les fonts secundàries que existeixen, la seva dificultat recau en la seva heterogeneïtat, dispersió, i en els seu caràcter general.

Així respecte als indicadors socials, tot i reconèixer les avantatges que donen per avaluar regularment l'estat i evolució de la població, cal enumerar algunes de les seves limitacions com Gómez-Granell; García Milà; Ripoll - Millet; Panchon (2002:39-40) proposen:

- La seva naturalesa estàtica i descontextualitzada respecte a la realitat canviant, estretament lligada a les condicions històriques i socials, on viuen els menors.

- Alta dependència dels períodes i calendaris de recollida oficial de dades.
- Les gran diversitat de formes de categoritzar la realitat.
- La necessitat de vincular dades de procedència molt diversa pel que fa a la seva metodologia d'obtenció.
- La dificultat d'establir correlacions territorials amb dades estadístiques que pertanyen a tota Catalunya.

És per tot això que un sistema d'indicadors que s'orienta a l'avaluació del benestar de la població, ha de nodrir-se de fonts de dades diferents i heterogènies. De tal manera que aquesta disponibilitat suposa un esforç important i requereix la implicació i col·laboració dels diferents centres productors d'informació.

2.3.2. Els indicadors de risc.

Com s'ha explicat abans, no existeix una mesura directe del risc social, només en podem fer aproximacions contemplant diferents perspectives disciplinàries, i ajudant-nos de l'experiència. Els indicadors de risc esdevenen un dels temes que comporten una certa dificultat d'acord entre els diferents autors. Estan consensuats alguns factors que esdevenen potencialment inductors dels desemparament en la infància. El problema arriba a l'hora de definir-los d'una manera concreta i valorar el seu pes dins de cada situació particular.

Amb aquestes precaucions és necessari afirmar que els indicadors s'han de considerar sempre contextualitzats i agrupats, amb un efecte acumulatiu i interactiu entre ells. No responen a factors globals causals sinó que acostumen a correlacionar-se amb una situació i problemàtica global determinada.

Sense entrar en els debats i les propostes dels diferents autors i seguint criteris de clarificació, s'ofereix tot seguit un llistat que, lluny de ser cap síntesi, pretén ser orientatiu. Li agradaria poder evitar els reduccionismes atès que la realitat i les situacions de les persones acostumen a esdevenir força més complexes que les situacions que tot seguit s'esmenten.

Podem enumerar els factors de risc pel que fa referència a la família on acostuma a recaure, al menys jurídicament, una part important de la responsabilitat del desemparament del menor. Aquests factors

podrien ser concrets i específics (cercant l'objectivitat per la seva avaluació) però, seguint els criteris per intentar clarificar i generalitzar amb més facilitat, cal que enuncii problemàtiques més àmplies:

- Famílies amb fills institucionalitzats en algun equipament residencial de serveis socials.
- Famílies monoparentals amb dificultats econòmiques importants o de precarietat laboral.
- Famílies nombrosos amb dificultats econòmiques.
- Famílies formades per adults en edat avançada i amb dificultats econòmiques importants.
- Famílies que acumulen dificultats de diferents membres.
- Famílies formades per adults que tenen conflictes interns violents, forta conflictivitat de la parella, pares separats i units a tercers, cohabitació de membres adults dispersos, amb risc significatiu quan algun dels responsables no té cap relació de parentiu natural amb l'infant.
- Famílies sota responsabilitat d'adults especialment incapacitats per mantenir una relació educativa adequada per a l'edat i les circumstàncies del noi.
- Famílies prematures.
- Famílies amb algun fill amb expedient obert en un Tribunal Tutelar de Menors.
- Famílies residents en habitatges insalubres o deficients.
- Famílies transeünts que viuen de la mendicitat.
- Famílies amb els dos progenitors amb atur de llarga durada (mes de dos anys) i ingressos possibles d'economia submergida mínims (menys de 100 euros per membre del nucli de convivència).
- Famílies amb antecedents similars a la problemàtica dels menors en els progenitors, pares maltractats, induïts a la prostitució...
- Famílies amb malalties físiques importants que els incapaciten total o parcialment per una relació socialitzadora vàlida amb els menors.

A més d'aquest llistat es poden considerar tots els proposats tant per l'àmbit intrafamiliar (alguns anotats abans), com extrafamiliar, esmentats al capítol 9 del Decret de protecció de menors desemparats i d'adopció de 1997:

- Entorn social pobre i caracteritzat per la manca de recursos.
- Entorn social que afavoreix abundància d'imatges identificadores no desitjables.
- Manca de serveis per al temps lliure dels infants i adolescents.
- Presència de grups d'adolescents desvagats pel carrers en hores lectives escolars.
- Grups d'adolescents dedicats a activitats marginals.
- Medi mancat de serveis escolars suficients per donar resposta a la diversitat de necessitats dels infants i adolescents.
- Entorn social predisposat a rebutjar al noi per les seves característiques (prejudicis ètnics, intolerància, actituds agressives o repressives..).
- Alt índex de violència o de victimització.

Com a conclusió d'aquest apartat i seguint a Jolonch (2002), classificar certs elements com a factors de risc a priori impedeix de situar-los en una dinàmica social o familiar, en una configuració vinculada al sentit que les persones donen a la seva existència. El risc s'enuncia en funció d'una evidència primera, com un fet presumptament objectiu a través d'uns indicadors, però sense que es tingui en compte la tria i la subjectivitat d'aquell que l'interpreta. És per això important relacionar indicadors i risc social.

2.4. El concepte de risc social.

Un altre concepte a l'hora de valorar conceptualment la infància i la necessitat de determinades intervencions socioeducatives, és el de risc social. Sovint se li dóna un significat poc clar i definit. Es cerquen connotacions globalitzadores que resolguin totes les connotacions derivades de les diverses situacions, tant generals com concrets que afecten a la infància. Els factors de subjectivitat de les persones, els criteris culturals i propis de cada societat, i la complexitat dels

contextos socials, fan que sigui difícilment acotable. Alguns autors han utilitzat els indicadors per intentar resoldre aquest segon aspecte.

Jolonch (2002:169-215), a partir de l'estudi dels expedients de dictamen familiars fets des de serveis socials, planteja el concepte de risc com una construcció d'educadors i agents socials. Així el risc troba la seva objectivació en la mirada del professional, en el que ella anomena «moviment de construcció i reconstrucció de les situacions familiars». Formular l'objectivació del risc d'acord amb el procés, condueix a la idea que hi ha encadenaments de situacions, interaccions d'esdeveniments i lògiques de representació, i d'actuació que s'inscriuen en la temporalitat. Per Jolonch «s'ha de tenir en compte l'encàrrec institucional per entendre el discurs del professional, que expressa una manera particular i personal d'acostar-se a la realitat de les famílies i, alhora, una manera d'actuar en la seva vida professional. L'educador se situa en un marc que inclou normes indefugibles i esquemes preestablerts. Aquí els serveis socials, com a referència a l'encàrrec i al destinatari, intervenen en la tria dels elements de construcció d'una representació de risc de les famílies» (207). El que compte llavors en la designació del risc són el marc i les relacions que s'instauren entre els professionals i la família.

Aquesta perspectiva estreta de l'experiència ens fa iniciar l'apartat amb distància i prudència. El risc com a tal no és tan fàcilment definible, cal preveure la subjectivitat de la seva formulació per part dels que hi treballen, unida a la situacionalitat i relativitat de molts factors, segons la realitat particular de l'entorn i la família concreta.

Paúl (2002:10-22) desenvolupa la seva reflexió a partir de les situacions de desprotecció infantil provocades pel maltractament dels progenitors. Creu que és necessari establir uns criteris mínims de definició per plantejar correctament la necessitat d'intervenció. Aquest imperatiu ve atès per la mateixa situació de patiment que experimenta el menor i davant la qual calen actuacions d'urgència. Així analitza les tres perspectives d'acostament al problema: l'evolutiva (l'edat del nen marca el grau de desprotecció); la de vulnerabilitat (situació i capacitat de resistència del menor); la d'un dany real o potencial, a partir d'una sèrie de lesions diagnosticades.

Per Paúl moltes definicions pateixen d'una tendència a la vaguetat i la generalització, que no respecta l'heterogeneïtat i concreció de cadascuna de les formes de desprotecció i maltractament infantil.

Cal, doncs, defugir de definicions globals que impossibiliten recollir les múltiples formes de presentació de la desprotecció. Tot i que utilitza nous conceptes com el de «situacions extremes», o «immediata intervenció de protecció», segueix sense superar el nivell de subjectivitat i discrecionalitat que critica.

Per evitar-ho defineix tot un seguit de tipologies de maltractament, el més acurades possibles, reflexant d'una manera completa totes les situacions susceptibles de desprotecció. Aquestes giren globalment entorn de l'impossible exercici dels deures de protecció, del seu incompliment, o del poc adequat compliment d'aquests deures per part del pares. Dins aquesta darrera engloba el maltractament i l'abandonament tan físic com emocional, i l'abús sexual.

2.4.1. Alguns matisacions entorn del concepte de risc social. Els conceptes de desadaptació, desemparament i vulnerabilitat.

El risc social és un concepte primordial abans de parlar d'intervenció, i al mateix temps de definir les necessitats socials, però duu en ell mateix la dificultat de trobar els límits objectius a l'hora de resoldre les situacions de desprotecció.

Si seguim la definició de la darrera revisió legislativa (Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social, 30 setembre del 2001:V.43), «a efectes de la llei es consideren adolescents amb conductes d'alt risc social els menors adolescents la conducta dels qual altera de manera greu les pautes de convivència i comportament social generalment acceptades de manera que provoquen un risc evident de causar-se danys ells mateixos o de perjudicar terceres persones». Amb aquestes paraules es comprova clarament que a l'hora de parlar de risc, la Llei insisteix només en els temes conductuals i amb efectes penals.

Tal com fa la Llei 37/1991, alguns autors parlen del risc social fent referència a nens i nenes amb conductes asocials o amb disposició de presentar problemes conductuals (Cradford i McAllister, 1981), derivant el problema cap a l'entorn social que és per ells qui acaba rebent els efectes.

D'altres, abandonat l'aspecte estrictament conductual, insisteixen en les arrels del problema, els grans dèficits de cobertura de les seves necessitats bàsiques que tenen determinats infants (Pringle, 1975). Aquest darrer plantejament és el que es podria correspondre a la filosofia que mantenen els programes de benestar social d'àmbit públic amb una vinculació estreta entre necessitats i drets.

Un tercer enfoc més pragmàtic i orientat a la intervenció, considera que pateixen risc social tots aquells nens i nenes amb probabilitat elevada de necessitar uns serveis específics concrets (Curtis, 1980). D'aquesta manera resol el significat sempre fent referència a les respostes que es donen i no tant a les necessitats.

Altres perspectives vinculen el concepte de risc social al de desadaptació psicosocial, sempre parlant en referència a poblacions infantils (Casas, 1998). Aquest plantejament vol fer paleses les relacions interactives entre el nen i l'entorn on viu i creix com a persona, a més de destacar la importància que tenen pel risc social les relacions entre població adulta i població infantil. Cal recordar que la sensibilitat adulta és qui acaba condicionant la importància donada al tipus i amplitud del problema social, així com la possibilitat de detectar més o menys situacions de risc.

Casas (1998:162) parla de la disadaptació psicosocial (no utilitzant el terme desadaptació) per temes conductuals, com un «fenomen psicosocial que sorgeix de la relació conflictivitzada amb determinades conductes individuals o grupals que manté una comunitat o una societat..., i que es manifesta a través de disarmonies entre individu i socioentorn amb la conseqüència de que l'individu es trobi en situació de dificultat per participar amb els altres amb la dinàmica social d'aquell medi».

Cal separar, en conseqüència, conceptualment les situacions de risc social, de les de dificultat social, i de les de conflicte social. Les primeres podrien ser enteses en un sentit molt ampli i indeterminat. Les segones farien referència directament a les mancances sociofamiliars que pot patir el menor en el seu procés de creixement. Mentre que les darreres respondrien més a desequilibris interadaptatius, contextualitzats sempre dins una col·lectivitat, com a una situació injusta que provoca patiment en alguns dels seus membres, però sempre en referència a la situació «social» que frueix la resta de la comunitat.

El desemparament és un dels altres termes que s'utilitzen per fer referència al risc social i que és utilitzat amb assiduitat per la legislació. Es qualifica com «una situació que pot experimentar un infant quan no rep l'atenció necessària, ja sigui aquesta afectiva, purament material o educativa» (Sendre, 1999). D'aquesta accepció es desprèn la necessitat que algú se'n faci càrrec de la situació, sense perdre mai la referència familiar com a situació òptima que cal mantenir i recuperar.

Sevilla (2002:171-175), parlant de les dificultats de quòrum en aquest tema, creu que «la situació del desemparament, per la mateixa natura del concepte, pot variar sobre la base que sigui apreciada per una persona o un altre», unida a l'exclusivitat del desemparament com a única situació prevista per la Llei 21/87, i on «era possible que es produïssin excessos de zel en les persones encarregades d'avaluar la situació del menor». Per aquest autor, la incorporació de la categoria de risc ha estat molt positiva per resoldre tres objectius:

1. Tractar les situacions on no resta clar que siguin de desemparament, evitant el perill de la pèrdua de la institucionalització.
2. Ressaltar la gravetat de la situació de desemparament com a específica.
3. Donar certa dosi d'objectivitat al concepte de desemparament, prenent valorar l'actitud dels pares, i donant-los, abans de perdre la tutela, una possibilitat de millora de la situació.

En les diferents legislacions autonòmiques, el concepte de risc apareix com previ al de desemparament, amb la necessitat de prevenció i actuació que se'n deriva. En aquest sentit totes són molt semblades i es tracta el risc des de dues perspectives diferents: per una part establint mesures de prevenció; i de l'altre fixant mesures aplicables a qui ja es troben dins de la categoria de risc (recolzament a la família, assistència tècnica i prestacions econòmiques).

Per Sevilla (2002:25-27), el concepte de desemparament, introduït en l'Ordenament Jurídic Civil espanyol a través de la Llei 21/87 de 11 de Novembre i posteriorment modulada per la 1/96 de 15 de Gener, constitueix la peça clau i fonamental del sistema de protecció de menors. La legislació el qualifica com una situació de fet derivada de

«l'impossible o inadequat compliment exercici dels deures de protecció establerts per les lleis per a la guarda de menors, quan aquests quedin privats de la necessària assistència moral o material», la resolució de la qual queda en mans de la Justícia, amb assessorament i l'informe avaluatiu dels equips pluridisciplinars de Serveis Socials i d'atenció a la infància. El concepte de risc social serà posterior en un intent de matisar la força jurídica que mantenia el concepte de desemparament.

De tot l'exposat fins ara es pot concloure que el risc social pot dur a situacions de desemparament, però no sempre necessàriament. Igualment que el risc social que pateix un menor tampoc l'ha de conduir a situacions de conflicte social amb l'entorn.

És per això que cal distingir ara el terme risc social del de conflicte social. Així la legislació sobre menors (Llei Orgànica 1/1996 de 15 de gener, BOE 15 de 17 de Gener), considera com a menors en situació de risc aquells que estan immersos en unes circumstàncies familiars tan problemàtiques que podrien desenvolupar una situació de desemparament; d'aquesta manera es parla de menors en *difficultat social*. L'expressió *menors en conflicte social* (Llei Orgànica 4/1992 de 5 de Juny, BOE 140 de 11 de Juny; Llei Orgànica 10/1995, de 23 de Novembre, del Codi Penal; Llei Orgànica 5/2000 de 12 de gener) els considera en una relació directa amb una infracció penal.

Per Arruabarrena (2002:206-209), el concepte de risc ve definit directament per l'avaluació de la possibilitat que una persona o situació pugui, en un futur immediat, provocar un acte d'abandonament o maltractament que provoqui un dany en el menor. Aquesta autora preveu fins i tot una perspectiva quantitativa del risc, on dins d'aquest criteri es fa necessari calibrar la diferència entre la probabilitat que un nen el pateixi, i que el dany sigui greu. Aquí són imprescindibles les intervencions rehabilitadores i preventives que recauen sobre els Serveis Socials, per tal de reduir el nivell de risc i fer-lo desaparèixer.

Així per Arruabarrena és en l'avaluació del risc on recau la importància de la seva definició, com un procés de revisió continuat per part dels equips i persones pertinents. Igualment aquests professionals deuen conèixer els factors que influeixen en el nivell de risc i poden provocar un augment o disminució de la seva incidència. És per això que, segons ella, cal establir rigorosament el seguit

d'instruments d'avaluació del risc amb capacitat de categoritzar cadascun dels factors avaluats, i pretenen una valoració parcial del risc en qüestió. Ella fa una proposta àmplia i acurada dels diferents factors estructurat per situacions determinades.

Morente (1997:50-54) parla de vulnerabilitat en comptes de risc. Segons aquest autor per situar la persona del menor vulnerable, cal parlar primer del concepte d'infància. Un terme que s'acaba constituint com una construcció social de la identitat del menor, i que experimenta canvis al llarg de les diferents èpoques històriques. Suposa una estratificació vertical en la consideració social de la imatge del nen. Des d'aquest punt de vista els menors vulnerables ho són per doble partida, per la limitació de l'edat biològica que marca la societat determinant-la com una carència de possibilitats, i per la condició de pobresa, tant des de la manca de mitjans materials, com de la definició social que se li assigna.

2.4.2. Risc social, conflicte social, prevenció i marginació.

Però el concepte de risc també s'ha de relacionar amb d'altres situacions com és la de conflicte social i la de marginació. La primera pot esdevenir, per alguns autors una conseqüència i l'element que caracteritza el risc; mentre que la segona fa referència a les causes directes de les situacions que el presenten.

Costa, Mato i Morales (1999:108), situant-se en la primera perspectiva esmentada, entenen per risc «aquelles circumstàncies i condicions que incrementen la probabilitat que un infant o adolescent desenvolupi comportaments antisocials, violents o tingui conflictes amb la Llei comparats amb aquells altres que no estiguin exposats als mateixos esdeveniments o circumstàncies». Diferenciant-los del que ells anomenen factors de protecció com a «aquelles circumstàncies variables o condicions que redueixen la probabilitat que un adolescent desenvolupi aquest tipus de comportament encara que tingui la presència d'un risc». Així aquests autors (1999:111-112) mantenen com a factors de risc o de protecció segons si es donen en positiu o negatiu el següent llistat:

- La vinculació afectiva als pares.
- L'adequada supervisió dels pares i una disciplina centrada en normes clares i coherents dins un ambient afectiu positiu.

- L'exposició a la violència, per la seva utilització per part dels pares o de l'ambient on viuen.
- Relativitzen l'estructura familiar clàssica com a model positiu de protecció, mentre que donen importància dins la unitat familiar als factors abans esmentats.
- L'exposició a la delinqüència i violència del grup d'iguals que esdevé un predictor de primer ordre de la futura actitud delinqüent com adolescent.
- Factors de context com la relació amb l'escola (fracàs o integració), el veïnatge, determinades condicions socioeconòmiques (sense ser un factor massa determinant)...
- La rigidesa de rol de gènere, producte de les pràctiques de socialització..

El paper de les variables personals dels infants i adolescents (conductes, temperaments, trastorns..).

Troblem altres postures que qüestionen molt críticament el mateix concepte de risc (col·lectiu IOE, 1989:207), i traspassen la importància no tant al risc com a les seves causes estructurals més profundes. Aquests autors relacionen llavors d'una manera directa risc i marginació. En conseqüència la protecció social és vista amb uns paràmetres valoratius molt diferents. Els circuits socials de protecció assumeixen una concepció dels nens com éssers incomplets, sense capacitats per ser responsables dins la vida social, així se'ls converteix en objecte d'intervenció i regulació amb la finalitat d'adequar-lo a les pautes de normalitat social dominants. En certa manera la protecció i l'excusa del risc social esdevé un control social, com també les necessitats es transformen en drets atorgats.

D'aquesta manera la protecció social dins del camp de la infància és dependent dels interessos d'institucions, de grups d'agents socials i de modes d'intervenció concrets. Llavors, el problema de la marginació es busca en la falta de regulacions, principalment dins l'àmbit familiar, que suposadament predisposa a l'infant cap a una cursa de desviació progressiva, reproduint la situació anòmica dels pares. Previndre, doncs, «es constitueix en una acció que postula l'homogenització social basant-se en els paràmetres ideals de l'Estat del Benestar : universalitat i normalització». Aquests autors parlen de l'estreta relació que hi ha entre exclusió infantil i desigualtat social.

des de la seva perspectiva no es pot actuar només sobre un element, cal una crítica global al conjunt de les relacions socials.

En aquest mateix sentit, Castel (1995:27) planteja l'exclusió com un estat, del qual la vulnerabilitat és el procés. Per a ell les desigualtats s'agregen no tant pel problema de l'atur desgraciadament força estructural, sinó amb la creixent temporalitat dels contractes de treball. Igualment aquestes situacions augmenten quan afecten als nivells socials més baixos i amb menys recursos. Parla de «determinades desigualtats s'agregen i aquests agreujaments no estan repartits per igual en funció de l'estratificació social...s'aguditzen a la zona baixa de l'escala, allà on l'acumulació de handicaps econòmics i socials circumscriu una zona inquietant de l'espai social on viuen els més desafavorits». Per ell cal relacionar directament les situacions d'extrema pobresa amb les que configuren la vulnerabilitat i precarietat, que sovint la precedeix. Així aquest autor parla de les tres zones de cohesió social: la d'integració, la de vulnerabilitat i finalment la d'exclusió. Per tant el tractament de l'exclusió des de l'àmbit social no pot ser només el tractament dels exclosos, cal desplegar polítiques d'inserció i d'aportació de mitjans i possibilitats per superar les situacions de vulnerabilitat.

Un altre grup d'autors no plantegen el risc ni des de les situacions que se'n deriven, ni tampoc des de les seves arrels, sinó des de la seva prevenció.

Caplan (1964), per exemple, planteja la definició del risc social a partir de les possibilitats i àmbits de la seva prevenció. Des d'aquest enfoc assenyalava tres tipus de prevenció per evitar les situacions de risc social amb la infància i l'adolescència:

4. La primària que fa referència a la disminució de la incidència de determinades variables disminuint el risc en tota la població d'una manera general (per exemple la cobertura general de les necessitats bàsiques). Planteja un enfoc comunitari, interdisciplinari, proactiu i biopsicosocial, es tracta d'eliminar totalment i d'una manera general el problema.
5. En la secundària on preval la situació que ja no es pot evitar, i on només se'n poden disminuir els efectes (cobertura assistencial mínima). És, doncs, molt important la identificació dels individus vulnerables i portadors dels factors de risc per actuar amb ells tot reduint l'efecte del risc social.

6. La intervenció terciària ja correspon a situacions de rehabilitació, és a dir, quan l'individu ja està en una situació de risc social determinada i s'intenta fer-lo sortir. En aquest sentit comporta el seguiment posterior a la intervenció que assegura la permanència d'aquesta en la solució del problema, i evita noves recaigudes.

Revisant la posició de Caplan, Casas (1994:45) parla de la prevenció com «aquell procés d'intervenció social que amb l'objectiu últim de millorar el benestar i la qualitat de vida de les persones o sistemes humans, i d'acord amb coneixements rigorosos, manipula els factors associats a la gènesi de diferents malalties, problemàtiques o necessitats socials, o implicats en aquesta, desenvolupant accions concretes per tal d'evitar-ne l'aparició, la reaparició o l'agreujament». La prevenció parteix llavors del desig que determinades situacions no esdevinguin realitat quan encara no ho són, una voluntat de la majoria dels ciutadans que més que un problema del present es configura com una aspiració de futur, de millora de la societat. Aquesta prevenció per fer-la més concreta ha de partir de l'estudi dels factors de risc, com a condicions demostrades que participen en els antecedents o en les situacions associades a l'emergència i problemàtiques. La prevenció en infància esdevé, per tant, un veritable repte tècnic (anàlisi correcte dels factors de risc) i un repte social, en el sentit de millora del futur col·lectiu i del progrés social en general.

Del que s'extreu d'aquestes i de les altres opinions, és que la definició del risc social i la seva prevenció no és un tema fàcil, i on ens trobem per sintetitzar, amb tres postures globals.

1. La posició centrada en l'individu que creu que en actuar a l'inici temporal del procés educatiu es pot prevenir la seva debilitat psicològica, i ho farà des d'una intervenció modèlica amb uns paràmetres de normalització encara que sigui artificial.
2. El segon plantejament està centrat en una intervenció contextual, prevenint el risc social de l'infant a partir de la protecció del propi ambient desregularitzat, i ho fa creant unes situacions de necessitat per justificar la seva intervenció.
3. La tercera incidirà, en canvi per prevenir, en les causes de la marginació, evitant la seva reproducció a través d'un canvi

social que permeti el lliure accés de l'individu a tots els drets i béns socials.

2.4.3. La complexitat del concepte de risc. Risc i marginació social.

Com s'ha observat fins ara, parlar de risc en sentit ampli és difícil, perquè no hi ha un sol factor fàcilment aïllable. És per això que molts autors parlen de multirisc. D'aquesta manera diferencien dos grans grups de factors per delimitar el risc, els anomenats predictors (que fan referència al context més ampli on es mou l'individu), i els precipitadors (relatius a la situació personal i immediata de l'individu i característics d'ell). La combinació dels dos grups aguditza el problema, i comporta les anomenades situacions de multirisc.

Des d'aquesta perspectiva aquests autors diferencien els conceptes de risc i d'alt risc (Aramburu i Val, 1992). En les primeres existeix un cert reconeixement per part de la família, de les mancances i problemes que té l'infant. Davant la seva col·laboració, es pot plantejar un pla de treball dissenyat per part dels professionals per tal de superar el problema. L'atenció social primària és qui assumeix directament aquestes accions.

Quan en canvi es parla d'alt risc, es fa referència a situacions on la família se'n desdiu de reconèixer la situació de mancança de l'infant afegint la seva negativa a assumir cap compromís de millora. Aquest darrers casos són els assumits habitualment pels Equips Atenció a la Infància i Adolescència (EAIA), dependents també de l'àmbit municipal, i poden suposar l'internament o la pèrdua de la tutela per part dels pares.

Com ja s'ha plantejat en l'apartat anterior, quan es parla de risc social cal també parlar de marginació social. Podem parlar de marginació com un procés on individus i sectors de la població no tenen accés als recursos socioeconòmics que es consideren necessaris. Això afecta al desenvolupament integral de les seves persones, i els exclou dels àmbits de participació i decisió comunitaris.

El problema dels menors marginats forma part del problema total de la marginació, perquè sovint els marginats menors són fills d'adults marginats, una situació global que fa més complexa la valoració del risc. Els nens marginats veuen incomplets els seus drets i perden possibilitats per ser reconeguts amb la dignitat inherent a qualsevol

ésser humà. Una de les característiques de la marginació social és l'anomenada patologia carencial o de privació, on els infants han crescut amb carències significatives d'aportacions externes i familiars.

Segons Ayala i Martínez (2000:663), en el seu estudi entorn de la pobresa a Espanya, les dades introdueixen una nova preocupació, «l'augment de nens que viuen dins les llars pobres. Diferents organismes internacionals han mostrat la seva inquietud per l'augment de les tasses de pobresa infantil dins el món desenvolupat. Encara que es tracta d'una qüestió poc analitzada pels estudis de pobresa, algunes estimacions han posat de manifest la gravetat del problema. Segons les dades d'EDIS³¹ (1998), els menors d'edat estan sobrerrepresentats entre la població pobre. A mitjans de la dècada dels 90, havia 2'1 nens menors de 15 anys en aquesta situació per cada persona més gran de 65. Aquest coeficient encara és més gran a Extremadura, Andalusia, Canàries, Ceuta o Melilla».

Segons Mondragon i Trigueros (2002) el risc social no es pot entendre sense analitzar el procés de marginació. En la marginació del menor sempre es donen els següents tipus de carències que van inherents a l'augment de la situació de risc que pateixen els infants:

- Carències greus en els béns socials, cultural i econòmics, necessaris pel desenvolupament íntegre del menor com a persona digne i amb uns drets fonamentals reconeguts.
- Involuntarietat de la situació: la marginació no s'escull o precipita per part del menor, perquè habitualment li ve imposada per les circumstàncies familiars.
- Errades dins l'àmbit familiar. No hi ha família extensa, i la més propera abandona o se'n desdiu de la cura de l'infant. Fallen els hàbits, i manca afecte i seguretat.
- Vivència d'una situació de necessitat permanent amb deficiències de tot tipus.

Segons aquest mateixos autors la inadaptació social del menor constitueix un procés fruit d'aquestes carències, al que se li uneix una situació conflictiva més o menys permanent entre l'individu i l'entorn social. Les dificultats d'inserció social i d'adaptació es donen quan

31 EDIS: Equipo de Investigación Sociológica. Realitza diversos estudis i recerca sobre la situació de la Infància a Espanya. Un altre exemple és el que va realitzar el Maig del 2000 per l'Oficina del Defensor del Menor.

són adverses les circumstàncies, produint risc o marginació amb l'entorn social. Això on no es pot confondre amb inconformisme personal, una situació de malaltia, una anormalitat estadística, o una desadaptació puntual i de curta durada. Si l'adaptació significa l'ajustament d'un individu a un medi determinat, la inadaptació és el contrari, convertint-se en un problema social pel grau d'insatisfacció d'aquestes relacions amb el medi.

Mondragon i Trigueros (2002:93) defineixen, tot relacionant risc i marginació social, la situació de risc del menor «com aquella en la qual les circumstàncies personals o per influència de l'entorn o circumstàncies estranyes, exigeixen l'adopció de mesures de prevenció i rehabilitació per evitar situacions de desemparament (la que es produeix per l'incompliment dels deures de protecció i guarda dels menors) o d'inadaptació».

Jolonch (2002:100-117) explicita les ambigüitats i contradiccions que plantegen els textos legals respecte al concepte de risc social. Uns equívocs que neixen enmig del conflicte de competències i d'objectius que existeix, en el cas de la legislació catalana, entre l'Administració de justícia de menors i l'Administració de serveis socials. Per aquesta autora, el risc apareix com una construcció en els textos legals, com un motor de la intervenció dels professionals dotats d'un mandat de protecció que són els que acaben assenyalant què esdevé una situació de risc per a un infant.

En una perspectiva que interpreta la marginació des de la situació del menor, Morente (1997) creu que és «el resultat d'una forma de socialització que suposa la trajectòria vital oposada a l'emancipació», on l'individu que rep l'etiqueta de desviat es percep com socialment diferent i encapsulat en una subcultura de la marginació. Així la producció de la desviació, manté un elevat component d'arbitrarietat, tant per l'alteritat dels judicis des dels que s'imposa el criteri de normalitat, com per la inconsistència que se sol donar entre les diverses institucions dels sistema sociocultural. D'aquesta manera existeix un paral·lelisme entre els conceptes de marginació i el de trajectòria compensatòria, perquè els dos termes parteixen de forces socials externes necessàries per superar la vulnerabilitat, i aconseguir la identitat a través del reconeixement per part dels altres.

2.4.4. Algunes recapitulacions entorn del concepte de risc social.

En l'anàlisi de la problemàtica conceptual del risc té molta importància sobre qui es disposa l'accent, si sobre el menor, la família, l'entorn, l'estructura social desigual, la història generacional... I com que és difícil de consensuar caldrà concloure que el risc apareix com una barreja de totes aquestes possibilitats. Per Gómez-Granell, C.; García Milà, M.; Ripol-Millet, A.; Panchon, C. (2002:33), «el risc d'exclusió social és un fenomen complex, producte de l'articulació i coincidència d'un conjunt de circumstàncies i, com a tal, requereix formes integrals de definició i gestió. Davant d'aquesta realitat, les polítiques pròpies de l'Estat del Benestar s'han tornat poc operatives, poc capaces d'incorporar les noves demandes».

Si parlem de l'infant, és difícil poder afirmar a priori que determinades circumstàncies li suposaran necessàriament un risc social. El autors de la teoria de la resiliència³² (Vanistendael, Cyrulnik, 2002), han argumentat d'una manera molt lúcida, la capacitat de resistència al dolor i a la desestructura de molts infants, tot i la seva pretesa fragilitat. Així segons Manciaux (1994:53). «la gran varietat de respostes a l'adversitat depèn dels factors personals, del nivell de desenvolupament, del context social i de la naturalesa de la pressió». Un nen resilient és el que, en condicions difícils i desestabilitzadores, es refà, continua el seu camí, es comporta de manera eficaç i esdevé així, un adult competent. És per això que plantegen el risc més com un moment de manca de possibilitats i oportunitats en la carrera de la vida, que com una situació en si mateixa.

La tesi voldrà mantenir un acord total amb els plantejaments més crítics que defineixen el risc no només des de la desprotecció, o la incapacitat personal i familiar. Creu que s'han de tenir en compte els mecanismes d'exclusió social a gran escala, que permet el sistema de capitalisme global on vivim. Sovint les famílies són alhora responsables i víctimes, fent-se difícil valorar a qui li correspon una hipotètica adjudicació de culpes.

En certa manera en les polítiques d'infància del l'Estat del Benestar, com en la resta de les seves actuacions socials protectores, hi ha una

32 Vanistendael, S.: La resiliència o el realisme de l'esperança: ferit però no vençut. Ed. Claret. Barcelona, 2001.

Cyrulnik, B.: Los patitos feos: la resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida. Ed. Gedisa. Barcelona, 2002.

profunda contradicció que xoca amb la seva mateixa dialèctica. Per una banda mostra el seu discurs liberal d'afirmació de drets inqüestionables, mentre que per l'altre qui els vulnera és el mateix sistema socioeconòmic que l'empara i manté, i que acaba creixent proporcionalment al grau d'injustícia i explotació que utilitza. Les administracions protectores acaben «aïllant» o «congelant» el problema del risc dins una falsa situació d'assistència personal que no correspon ni correspondrà a la realitat vital de l'atès. Aquesta situació augmenta quan aquest és menor.

És per això que el terme desemparament ens sembla un xic problemàtic, com si al subjecte se'l convertís en quelcom sense recursos propis, rebutjat de tots i de tothom i condemnat a poc més que morir d'inanició. En aquesta accepció del risc es carrega el pes sobre els factors externs als quals se'ls responsabilitza no només de no assistir, sinó de ser contraris al creixement personal de l'infant. Des d'aquesta perspectives estarien plenament justificades les intervencions a favor de l'internament.

La tesi serà prudent a l'hora de plantejar factors de risc. Aquest és un dels motius que expliquen no haver explicitat cap més llistat de factors més enllà dels que marca el Decret 2/1997 de la Generalitat de Catalunya. Si el discurs proposat per la tesi aposta per les possibilitats del propi medi com un espai especialment privilegiat per a la intervenció, és que es creu més en les possibilitats de superació que en el determinisme del desemparament. La intervenció educativa esdevé, llavors, un dinamitzador de les possibilitats de canvi autogestió en el col·lectiu proper al menor, convertint-lo a ell en veritable agent d'aquesta transformació.

Personalment estic molt d'acord amb l'afirmació que fa Ortega (1999b:27) entorn del tema del risc, la protecció i la infracció en menors, «si s'atén a la gènesi radical de les conductes conflictives de molts infants, es difícil etiquetar a uns menors amb dificultat social i d'altres d'infractors. Un educador veu, o ha de veure, fonamentalment els menors amb problemes, en risc, en dificultat social, en qualsevol cas a protegir, a ajudar, a educar, independentment com es manifestin o exterioritzin el seu estat».

2.5. La inadaptació social.

Quan la responsabilitat del risc es fa recaure directament sobre el subjecte, es parla de inadaptació social. Des d'aquesta perspectiva els factors externs poden condicionar, però s'espera que el pas cap a la pretesa «normalització» el faci la persona afectada i no el seu entorn. Com podem observar ens trobem amb una proposta de forta ambigüïtat, i perillosa responsabilització. Però potser abans de plantejar tot el seguit d'opinions respecte al tema, és convenient aclarir conceptualment el contingut que es dóna al terme *socialització*, peça clau del discurs sobre la inadaptació, i la qual fan referència d'una o altra manera els autors posteriors.

Així, prenent algunes de les possibles definicions, Fernández Mostaza (1999:42) qualifica el procés de socialització com «un procés mitjançant el qual l'individu aprèn i aprehèn, en el decurs de la seva vida, els elements socioculturals del seu medi, els integra a l'estructura de la seva personalitat i s'adapta a l'entorn social en el si del qual ha de viure». Aquest procés de socialització té una doble finalitat, el fet que l'individu s'adapti i s'integri a la col·lectivitat a la qual pertany; i permet, per altra banda, que aquesta col·lectivitat es mantingui i perduri en el temps.

La socialització només és possible a través d'una estructura social a la qual s'incorpora l'individu. Així autores de tradició antropològica com Mead (1953), parlen per explicar aquesta relació dels «altres significats» i de «l'altre generalitzat». Per aquesta autora el primer terme fa referència a les persones amb les qual l'infant interacciona amb més freqüència i envers les quals té una relació emocional important. «L'altre generalitzat», és el nom que ella li dóna a tots els referents constituïts per comportaments, valors i normes d'un determinat col·lectiu social, que forma part de la consciència individual, i acaba sent clau en la formació de la pròpia identitat perquè l'infant descobreix qui és a mesura que aprèn què és la societat.

El concepte de inadaptació és un concepte molt relacionat amb el de socialització i risc social. Alguns autors (Amorós, Ayerbe, 2000) l'expliquen com una forma no constructiva, no adequada a les necessitats socials dels subjectes i dels grups en les relacions subjectes - grups i els entorns on viuen. Es configura com un procés multidimensional, ja que avarca totes les dimensions de la persona en les seves relacions de marginació, exclusió o sofriment que mantenen a l'individu no adaptat a l'entorn social on viu.

Altres autors com Quintana (1988), parlen de la inadaptació com una situació per la qual un individu no és capaç d'integrar-se en determinats contextos, anomenats normalitzadors. Quan es tracta d'un context social (grup, família, professió, convivència), el problema fa referència a una insuficiència de recursos o un desviament en les relacions cap a d'altres espais i grups. Per aquest autor la inadaptació suposa separar-se de les normes del grup referent.

Valverde (1993) fa una crítica al concepte de desadaptació social., afirmant que la conducta desadaptada és un procés social i no un fenomen individual, una dinàmica que s'aguditzava amb les intervencions institucionals com ara l'internament dels menors. Així la realitat social on es manifesta la és situacional i cal contextualitzar-la en un moment determinat. El fenomen social ha de ser analitzat dins el sistema social a la qual pertany, sent en conseqüència relativistes en les valoracions que es puguin realitzar.

D'aquesta manera per Valverde (1993:24) «el concepte de marginació es refereix a realitats molt diferents que tenen en comú una certa exclusió, al menys parcial, de la consideració de normalitat d'un determinat sistema social, i això en funció de la seva distància respecte a les normes o pautes comportamentals del grup social predominant». D'aquesta manera el concepte de inadaptació implica al de marginació en la mesura que fa referència al subjecte que es troba al marge de la normalitat social i que, a més, manifesta un comportament discrepant respecte a les pautes normalitzadores. La pobresa de l'entorn social i la seva pretesa anormalitat respecte al context institucional, delmen la sociabilitat del menor i no permetent desenvolupar una maduresa personal i relacional. La pobresa d'experiències relacionals positives farà que l'infant no s'obri confiadament al món.

Guash (1996) per parlar d'inadaptació se centra en les interrelacions entre individu i medi social. El subjecte que està immers en una situació sociofamiliar amb unes determinades característiques, deixa d'interioritzar i aprendre per falta d'oportunitat, tot un conjunt d'elements (valors, actituds, habilitats cognitives i socials..). Això no li permetrà establir relacions positives amb el seu entorn, i li conduirà a repetir els patrons morals i conductuals que ha rebut directament de la família. La resposta de la comunitat social es traduirà amb accions de defensa, repressió o rebuig que incrementaran o perpetuaran el procés d'inadaptació social.

La clau explicativa, per aquest autors, s'ha de buscar en un medi social desfavorit, on la causa de la inadaptació es troba en un procés de interacció entre l'ambient i el subjecte. L'adaptació i inadaptació són processos on es dona una personalització i institucionalització del conflicte entre l'individu i la situació que viu. És la barreja d'un nivell objectiu (la situació de pobresa humana i econòmica es fruit d'una injustícia social), i un altre de subjectiu (resultat d'una defectuosa atenció de les institucions correctores o protectores, que acaben incrementant el conflicte estimagitzant i personalitzant l'usuari).

Trobem diverses teories per explicar el fenomen de la inadaptació: Bandura i Walters (1985:213), el veuen com a fruit d'un mal aprenentatge social, on l'educació i l'adaptació social es veuen truncades per l'existència de models negatius en el procés educatiu. La inadaptació és en conseqüència resultat d'una mala imitació en el sentit que els referents no són correctes. D'aquesta manera «els principis de l'aprenentatge social permeten suposar que la majoria de persones mostren una conducta discriminativa d'autocontrol com a conseqüència de la seva exposició a diverses estimulacions modèliques i com a resultat dels diferents patrons de reforç... Els principis de l'aprenentatge social poden explicar, sense dificultat, la persistència d'una conducta desviada. Sembla que la conducta asocial reincident prové d'un reforç positiu intermitent».

Des d'una altra perspectiva el funcionalisme ubica els subjectes desadaptats fora de la dinàmica social dominant, són els fracassats del sistema per falta de mitjans personals i col·lectius que els permetin integrar-se.

Per d'altres la inadaptació té la seva arrel en la reacció social provocada per les conseqüències de les mateixes conductes inadaptades, cercant la seva responsabilitat en l'individu mateix. Per tant són els processos de definició de la pròpia conducta els que acaben tipifiquen a l'inadaptat.

Però a diferència d'aquest parers, i com s'ha exposat anteriorment, cal també trobar la responsabilitat de la societat en els fenòmens d'inadaptació, que s'acaben convertint en un procés de desafiliació social. Tenir en compte el trencament del teixit relacional, al qual s'hi uneix una situació de pauperització cada cop més radical entre determinats sectors de la població. És llavors quan podem afirmar que el procés de disadaptació va paral·lel a un

procés d'exclusió social. Una dinàmica d'aparcament dels àmbits socials propis de la comunitat, amb una pèrdua d'autonomia per aconseguir els recursos necessaris per viure, integrar-se i participar en la societat de la que es forma part, una situació vital d'extremes.

Per Sedó (1999:36) són «persones que s'han mogut en entorns extrems, vivint força al carrer i parlant el seu llenguatge, aquest tarannà farà que el límit sigui una posició habitual. Una forma de vida en què la mitjana està molt desviada cap els extrems i el final se'l marca un mateix. Hi ha una velocitat molt alta dels esdeveniments; tot va molt ràpid». Tot això amb una relació molt estreta amb la situació de necessitats i de privació, accentuant l'estat personal de pobresa.

Tots relacionen desadaptació i exclusió social com a resultats de la interacció constatat entre persona i entorn, una relació multifactorial i acumulativa, i de l'ordenació de diferents factors amb unes determinades circumstàncies ambientals.

Panchon (1998), planteja la inadaptació com un procés bidimensional reunint una perspectiva objectiva i també subjectiva del problema. Aquest fet suposa un conjunt de relacions distorsionades entre individus, grups i entorn. Depenent de la seva durabilitat, comporten una dificultat perquè l'individu assoleixi un nivell suficient d'autonomia personal. Com que algunes interpretacions de la inadaptació se centren únicament en una transgressió greu de les normes socials o en el desenvolupament d'accions delictives, cal acostar-s'hi des de diferents nivells d'anàlisi per una correcta comprensió de la inadaptació.

Per a totes aquestes reflexions la tasca de protecció esdevé molt important en les edats infantils i juvenils acompanyada d'una intervenció educativa d'acord amb les necessitats reals dels menors. I és així perquè la inadaptació esdevé una falta de socialització adequada que genera un doble problema: de socialització i d'autonomia personal, i no permet als individus accedir als recursos normalitzats.

La inadaptació es correspon amb una sèrie de constants que es donen a la majoria de situacions de disadaptació. La llista podria ser molt llarga i meticulosa, però globalment es podrien assenyalar les següents: l'absència de límits per part de la família; les relacions insatisfactòries mantingudes en l'àmbit familiar i en el seu entorn immediat; el procés de socialització dins d'un grup que es troba en

condicions de desigualtat, amb carències o exclos; o la socialització secundària amb models de referència negatius.

Els factors que intervenen en la personalitat de l'infant - adolescent inadaptat provenen de tres àmbits: el familiar, el socioeconòmic i el de context. Poden generar problemes de conducta; d'adaptació social; de personalitat no estructurada i reactiva. També la personalitat inadaptada vindria marcada per: figures i patrons adults inestables; inestabilitat emocional; agressivitat i depressió; falta d'objectes propis per caracteritzar el propi jo; falta de localització; aprenentatges mal integrats; i per l'anomenat hospitalisme, o sensació d'abandonament social que té l'inadaptat.

En conclusió la inadaptació s'interpreta com un concepte complementari del risc social, més centrat en l'individu i les seves circumstàncies. Té el perill de tendir a categoritzar excessivament les actituds i conductes del menor, així com a tipificar la influència de l'entorn dins un paràmetre descriptiu. Es converteix tot plegat en un terreny pantanós que vol tancar-ho tot d'una manera molt definida. És per això que no serà un concepte preferent en la interpretació de les dades de la recerca, però s'haurà de contemplar en algun moment en algunes de les experiències en medi obert analitzades en el treball de camp.

2.6. La infància en risc social.

Les definicions i les interpretacions del concepte de risc: vulnerabilitat, desviació, desemparament i marginació, ens porten finalment a parlar dels subjectes i protagonistes dels programes i serveis analitzats a la tesi, i que anomenem eufemísticament infància en risc social.

Els usuaris dels programes educatius d'educació social en medi obert, població diana de la recerca, són els infants, adolescents i joves que, per edat i circumstàncies sociopersonals, són acollits en la mesura que es decideix que pertanyen al col·lectiu anomenat de risc social. Més tard, cada intervenció prioritzarà determinats aspectes segons les peculiars circumstàncies de desemparament, o els tipus de factors de risc social.

Són infants i adolescents fins a 16 anys que es troben en una situació on, encara que no calgui internament i l'administració pública no

n'assumeixi la tutela, cal fer una tasca immediata de prevenció i de seguiment.

Seguint aquest criteri, podríem parlar de les situacions que qualifiquen o defineixen els menors en risc social, totes elles exposades a l'article 9 del Decret 2/1997, de 7 de Gener, o Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció:

- Que el menor sigui abandonat per part de les persones a les quals per llei els correspon exercir les funcions de guarda.
- Que hi hagi negligència en el compliment de les obligacions alimentàries, d'higiene, salut o educatives del menor.
- Que els pares, tutors o guardadors o les persones que convisquin i estiguin relacionades directament amb el menor, pateixin una malaltia mental que repercuteixi negativament en ell.
- Que les pares, tutors o guardadors o les persones que convisquin i estiguin relacionades directament amb ell siguin drogodependents i que repercuteixi negativament en ell.
- Que s'hagi subministrat al menor substàncies psicotròpiques, sense causa mèdica justificada, o qualsevol altra substància.
- Que s'hagi infringit al menor maltractaments físics o psíquics, abusos sexuals, explotació o d'altres de naturalesa anàloga.
- Que no hi hagin vincles afectius o aquest tinguin moltes mancances, per incompliment dels deures de protecció establerts per la llei o per la guarda dels menors per part dels pares, tutors o guardadors.
- Que s'indueixi a la mendicitat, a la delinqüència o a la prostitució.
- Que es doni qualsevol desatenció o imprudència que atempti contra la integritat física i psíquica del menor,
- Que es doni una desescolarització reiterada o continuada.
- Que no hi hagin a nivell familiar espais físics, tant per a la socialització de l'infant, com per al desenvolupament de les seves tasques escolars.

- Que es donin situacions de dèficits socioeducatius derivats, tant de situacions d'immigració o de baixa escolarització, com de recursos personals i cognitius propis.
- Situacions d'absència física regular del pare, mare o tutor, en espais horaris de tarda i vespre en famílies monoparentals de situació econòmica precària.
- Quan s'apreciïn objectivament altres factors que impossibilitin el desenvolupament integral del menor.

Tot i ser aquests infants són els primers destinataris, molts dels programes decideixen, per motius d'integració o de socialització, l'obertura en determinada franja horària de les activitats educatives del centre a d'altres amb situació normalitzada, i que reben un seguiment i una atenció educativa diferent.

El menor no exercirà, per la seva circumstància d'edat i maduresa, tots els seus drets, però sí que se li reconeix una aptitud progressiva per dur-los a la pràctica. En funció del seu grau de maduresa, es dóna una determinada assistència per part dels pares, tutors, guardadors i l'Administració pública. La seva limitació tindria un sentit restrictiu sinó possibilités aquesta aptitud de maduresa progressiva. En aquest sentit l'assistència s'ha de veure reduïda en la mesura en que el menor, per si mateix, pugui exercir en el més gran nombre de situacions possibles els seus drets.

És per això que el sentit primari de la protecció pren al menor com una persona plenament activa, que disposa d'instruments participatius, amb un coneixement i una capacitat de modificar per si mateix el propi medi personal i social que l'envolta, projectant la seva pròpia autonomia per construir com a subjecte i de forma progressiva el seu futur personal.

Dins del marc general del Drets de l'Infant (1989), i obviant els drets fonamentals de respecte, llibertat, expressió, família..., en podríem destacar d'altres que haurien de ser objecte d'especial protecció: el dret a la intimitat personal i a la pròpia imatge; el dret a la informació, que es manifesta per la necessitat que els menors rebin una informació adequada pel seu desenvolupament; el dret a la llibertat ideològica; i el dret a la participació, associació, reunió i expressió, que es fa palès en el dret dels menors a participar plenament a la

vida social del seu entorn. La intervenció des del medi obert ho possibilita d'una manera directe.

El menor, per la defensa i garantia dels propis drets, pot posar en coneixement del Ministeri Fiscal aquelles situacions que els limitin; sol·licitar la protecció i tutela de l'entitat pública; o fins i tot aixecar les seves demandes fins a les més altes instàncies com ara el defensor del Poble. Lògicament aquestes possibilitats seran gairebé sempre a través de la mediació d'una persona adulta o un professional especialitzat.

Per Morente (1997:318), qualsevol perspectiva d'anàlisi sobre la definició i el comportament dels menors en risc, que ell anomena vulnerables, ha de restar íntimament relacionada amb les característiques de l'estructura social concreta, en especial amb els subgrups, grups i classes que formen l'estratificació social. Només dins d'aquest context es pot arribar a captar el volum, la localització i d'altres característiques de vulnerabilitat generada en principi per la pobresa i els factors de risc. La influència del medi i els prejudicis ideològics que comporta, són un factor essencial en la formulació d'etiquetes per decidir quins són els anomenats desviats.

Per Morente la intervenció en infància en risc, ha d'estar marcada per un model de socialització orientat cap a l'emancipació, per tal de possibilitar la decisió del menor en el seu propi projecte personal, i des d'ell assumir un compromís social col·lectiu. Aquesta emancipació no només esdevé una fita, sinó un veritable procés que ha de fomentar qualsevol instància socialitzadora amb la participació directa del socialitzant. En aquesta mateixa línia interpretativa s'ubicarà la reflexió que fa la tesi entorn del problema.

Des de la perspectiva del nostre anàlisi, i sense voler entrar en oposició a la terminologia jurídica ni administrativa vigents, podem concloure que les paraules desemparament i vulnerabilitat, són les que creiem s'adeqüen millor a l'hora de qualificar a la infància i adolescència des del vessant de protecció. I és així perquè estan lliures de connotacions negatives o responsabilitzadores cap al menor, manifestant la seva pèrdua de drets (ja sigui de necessitats primàries o de respecte a la seva persona) que esdevenen criteri fonamental per justificar la intervenció. Es rebutja, en conseqüència, la utilització de conceptes com el d'inadaptació social o disadaptació, a més de relativitzar el pes normatiu que poden establir

determinats indicadors a l'hora de qualificar la situació d'un menor, vàlids únicament com a avaluació del context de risc que pateix.

Entenem que el concepte de risc pot comportar una accepció doble: per una banda derivada de la manca o la pèrdua de possibilitats de creixement, amb les conseqüències negatives que comporta en el context vital del menor. Per un altra la que relacionaria risc amb infracció de la normativa social, amb la consegüent acció penal. Pel que fa referència a aquesta segona vinculació, cal tenir molta prudència a l'hora d'associar d'una forma directe situacions de risc amb problemes conductuals o de transgressió.

Creiem igualment en la necessitat de matisar quan es relaciona el risc social amb el resultat d'una situació objectiva. En aquest sentit estem d'acord amb els autors que vinculen estretament la creació d'aquest concepte amb una construcció per part dels professionals del camp social. En certa manera s'acaba convertint als menors i a la seva realitat personal, en quelcom que no són, emplenant el contingut de la seva situació de valoracions que no es corresponen a la seva realitat. La infància en risc, lluny de ser una categoria social objectiva i amb una designació clara, constitueix un marc interpretatiu. Des d'ell els tècnics de l'educació i el treball social sintetitzen i relacionen situacions plurals i diverses entre si, amb un nivells de problemàtica diferents, i que s'encarnen en la persona de cada usuari, i on de cap manera poden esmenar cap al determinisme social.

D'aquesta manera cal accentuar el sentit primari de la protecció, que pren la persona del com plenament activa, que disposa d'instruments participatius, i té capacitat de modificar per si mateixa el medi que l'envolta. L'infant no és un mer subjecte de drets, sinó que hi té una participació directe en la seva assumpció i creixement.

BREUS APUNTS ENTORN LA LEGISLACIÓ SOBRE PROTECCIÓ DE LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA

«Es más, ¿cómo referirnos a «ellos» y «nosotros» cuando todavía no hemos establecido los criterios y límites diferenciales? y, ¿quién hará de juez y parte?. Aplicadles un médico y habréis establecido categorías clínicas, sanos y enfermos; aplicadles un psiquiatra y tendréis normales y enajenados; un juez y tendréis inocentes y convictos. Toda clasificación es formalizadora de la realidad y otorga poder al clasificador».

Enrique Martínez Requena: Cachorros de nadie.

La definició de la protecció a la infància està avui plenament regulada per les lleis internacionals. Segons Resolució «Directrius de las Naciones Unidas para la prevenció de la delinqüència juvenil» (Directrius de Riad, 1990), aprovada per la Assemblea General (sobre la base del informe de la Tercera Comissió A/45/756) 45/112, «és necessari que tota la societat procuri un desenvolupament harmoniós dels adolescents i, respecti i conreï la seva personalitat a partir de la seva primera infantesa. L'atenció en l'infant es converteix en el criteri més important a efectes de la interpretació de les presents directrius. Els joves han de desenvolupar una funció activa i d'associació a la societat, i no ser considerats mers objectes de socialització i control. En l'aplicació de les presents directrius i en conformitat amb els ordenaments jurídics nacionals, els programes preventius deuran centrar-se en el benestar dels joves des de la seva primera infantesa. Ha de reconèixer-se la necessitat i la importància d'aplicar una política progressista de prevenció i delinqüència, així com d'estudiar sistemàticament i elaborar mesures pertinents que evitin criminalitzar i penalitzar a l'infant per una conducta que no causi greus perjudicis al seu desenvolupament ni perjudiqui als altres».

Amb la democràcia a Espanya aquest esforç de reflexió i tipificació jurídica es va fer més ampli, tant pel que respecte a la definició de les institucions i instruments protectors, com en la filosofia de fons que ha de marcar les línies de treball i de futur. L'aprovació de la Constitució de 1978 va significar el reconeixement de la igualtat de les persones davant la llei i per tant la supressió de qualsevol discriminació per raó de naixement, raça o sexe, religió, opinió o qualsevol circumstància.

A conseqüència de la seva entrada en vigor, es van operar canvis legislatius importants que van tenir per objecte el desenvolupament dels drets i garanties constitucionals.

Més tard, en el camp del dret de família, la reforma del Codi civil, de 13 de maig de 1981, va transformar la concepció de les relacions paternofiliars: es van equiparar els fills matrimonials i no matrimonials, i la pàtria potestat, fins llavors concebuda com un poder quasi absolut del pare i un dret d'aquest, va passar a ser compartida i considerada una funció a exercir en benefici dels fills.

L'aprovació el 1989 per part de l'Assemblea de les Nacions Unides³³ de la Convenció dels Drets de l'infant va suposar, entre d'altres coses, recollir en un text jurídic tota una sèrie de mesures i standars internacionals que, d'aquesta manera es fan explícits com a drets fonamentals del menor. Els drets d'aquest que és contemplat com un subjecte en formació, i per tant vulnerable, es considera una especificació dels drets humans. Els estats que la varen signar, entre ells Espanya, es comprometen a aplicar-los en la seva legislació, prenent consciència de la necessitat de coordinació en l'àmbit internacional perquè es compleixin.

La Convenció valora el medi familiar com el més favorable pel creixement i desenvolupament de l'infant, objecte d'especial protecció pels Estats, que són considerats responsables subsidiaris. Igualment dóna als Estats una funció rellevant en la tutela dels infants enfront de tota violència física o mental, abandonament o tracte negligent, maltractament o explotació, i d'altres abusos. Han de vetllar per la igualtat d'oportunitats dels infants, evitant qualsevol tipus de discriminació.

La Convenció culminava una evolució en el marc legislatiu de l'ONU des que al 1959 va realitzar la Declaració dels drets de l'infant (com a dret de beneficiar-se de quelcom i amb el dret a ser protegit), i que ara té el dret d'autonomia i llibertat personal (drets individuals i col·lectius). Com a tal esdevé més un començament i una sensibilització envers els problemes de la infantesa a nivell internacional, que un veritable marc normatiu d'aplicació real. El sistema de control per la seva incorporació i compliment a les legislacions nacionals són difícils de realitzar. A això se li uneixen les

³³ Ratificada per l'Estat Espanyol pel B.O.E. de 31 de desembre de 1990. Tot i ser posterior a la Llei estatal de 21/1987 entorn de l'acolliment i l'adopció, i a gran part de l'autonòmica, els treballs preparatius de la Convenció varen tenir influència en la direcció d'aquestes reformes legislatives.

dificultats de recursos que pateixen molt països per desenvolupar aquest drets.

Malgrat tot, queda clara la responsabilitat de l'Estat envers els menors i la protecció de les seves famílies, tenint com a conseqüència el necessari augment de les prestacions socials, a més de l'adequació creixent de les legislacions particulars al marc definit per la Convenció.

Després d'aquesta breu referència al marc jurídic internacional, tot seguit es fan tres acostaments als marcs legislatius: l'espanyol, el català, i finalment una ullada ràpida a les disposicions europees que existeixen entorn del tema. El apartat que tracta la legislació de la protecció a la infància a Catalunya serà el més aprofundit i acurat, fent especial esment a les darreres lleis que volen respondre a les noves necessitats i problemàtiques que planteja la protecció de la infància avui, com ara menors estrangers i la violència entre els adolescents.

3.1. Administració, necessitats i futur³⁴.

3.1.1. El traspàs de competències i els primers plantejaments legals.

La promulgació de la Constitució el 1978 comporta una nova organització territorial de l'Estat i l'assumpció per part de les comunitats autònomes de les competències en matèria de protecció i tutela de menors. En el cas de Catalunya d'entrada la va exercir el Departament de Justícia. Paral·lelament el 1981 el Parlament va aprovar la Resolució 37/I, amb l'objectiu de conformar i impulsar els principis de política d'infància que haurien d'orientar l'actuació de les administracions.

Tot i que el traspàs de competències en matèria d'institucions públiques de protecció i tutela de menors es realitzà mitjançant el Decret 1292/1981, de 5 de juny, i s'assignaran al Departament de Justícia, aquesta conselleria ja havia començat a pensar quines haurien de ser les línies generals del sistema d'atenció a la infància i adolescència a Catalunya.

³⁴ Per al desenvolupament dels següent apartat s'ha utilitzat el "Informe sobre els centres residencials d'acció educativa per a infants i adolescents a Catalunya" redactat pel Sindic de Greuges. Parlament de Catalunya, 2002.

En una reunió d'ampli abast, tant pel seu objectiu com per la representativitat dels assistents, celebrada al Departament de Justícia el 18 de desembre de 1980, s'acordà la creació de dues comissions amb la finalitat d'establir un primer projecte per planificar el tractament dels menors amb problemes a Catalunya, i de redactar el que podria ser una carta catalana dels drets dels infants. En aquells moments la preocupació se centrava en poder arribar a una visió globalitzadora de l'atenció a la infància i assegurar la coordinació de tots els estaments de l'Administració que tractaven l'infant. També es va debatre l'organització de la prevenció, la necessitat de no fragmentar, administrativament, la vida de l'infant, la formació del personal, i la reforma de les institucions existents de les quals la nova Administració catalana es faria càrrec. Sempre va estar ben present la idea de totalitat, considerant necessaris uns principis teòrics que donessin cohesió a tot.

A aquesta situació inicial se li afegia el fet que acabava l'Any Internacional de l'Infant (1979), amb una definició de noves perspectives en l'evolució de la imatge social de la infantesa, canviant el contingut del concepte de protecció. S'iniciava l'elaboració del que més tard constituïria la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant. I en aquell context de canvi, tot i la recomanació de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa (núm. 874, del 4 d'octubre del mateix 1979) que demanava de «precisar els drets de l'infant com a membre distint de la família», la Constitució espanyola, que rebaixava la majoria d'edat a divuit anys, dins l'article 39, continuava considerant l'infant lligat al context familiar.

Tot i rebre el 1980 la Generalitat de Catalunya el traspàs de la competència de l'atenció a la infància en els seus dos vessants: protecció i penal, la Llei vigent era encara la dels tribunals tutelars de menors de 1948, que assumien indistintament en el mateix sac tant la infància en conflicte social com la que es trobava en dificultat social. D'aquesta manera era necessari informar a la Magistratura de Menors de tots els casos que es coneguessin on es faltés al deure de guarda i educació dels menors.

La primera Direcció General que, en la nova Administració catalana, s'ocupà de la infància –seguint la terminologia de l'article 9.28 de l'Estatut- prengué el nom de «Direcció General de Protecció i Tutela de Menors» i es responsabilitzà, també, de les funcions reformadora i

protectora. Més tard³⁵ rebrà el nom de Direcció General d'Atenció a la Infància, o al Menor³⁶ segons nova nomenclatura. En aquests darrers anys ha anat depenent d'un conselleria o d'un altre, primer de Benestar Social, tot accentuant la vessant de protecció, però des del 1994, depèn del departament de Justícia (tot i que de nou al 2003 es fa el pas a Benestar Social³⁷), plantejant una qüestionable relació entre risc i protecció social. Dins aquesta dinàmica, tot un seguit de lleis i decrets elaborats des de 1982, han anat conformant les «polítiques d'infància» a Catalunya, polítiques que no sempre s'han pogut desenvolupar com es tenia previst, i ni tampoc han seguit ni un mateix criteri, ni una mateixa línia de filosofia educativa.

Part del problema era el debat entorn de l'adscripció dels infants infractors al mateix Departament de Justícia, que atenia els infants objecte de protecció. Per exemple la Direcció General de Serveis Socials, aleshores vinculada al Departament de Sanitat, preferia que la gestió dels serveis i equipaments de protecció de menors i les actuacions preventives en sentit ampli depenguessin de Serveis Socials i no pas del Departament de Justícia. Es va arribar a plantejar la possibilitat d'un departament o organisme lligat a Presidència, constituït per funcions procedents dels Departaments de Sanitat, Cultura, Ensenyament i Treball. En el fons hi subsistia una indefinició del que s'entenia per infantesa, una qüestió que tardaria a resoldre's, si és que avui la podem considerar solucionada del tot, tema que ja serà esmentat clarament com una objecció per Comas i Funes (2001) en els seus comentaris entorn de la reforma de la Llei del menor del 1991.

Tornant als inicis, les *Línies generals per a una planificació de la protecció i tutela de menors a Catalunya*, proposades per una de les comissions creades a finals de l'any 1980, donava molta importància a la coordinació entre totes aquelles institucions, tan públiques com privades, que, d'una manera o altra s'ocupaven dels menors amb

35 Decret 372/2000 de 21 de Novembre

36 Les funcions que el Decret 77/1998 assigna a la DGAI són: l'assumpció de la guarda i tutela dels infants i adolescents en els supòsits establerts per les lleis, protegir els menors desemparats per amenaça o inadequat exercici de la potestat del pare o de la mare, establir directrius i programacions per a l'atenció i benestar de la infància i de l'adolescència especialment en els casos en què els entorns socio-familiars i comunitaris siguin d'elevat risc social, executar plans d'actuació social en matèria d'infància i adolescència, promoure, coordinar actuacions d'atenció a la infància en risc, desenvolupar programes d'integració social dels menors tutelats i d'integració laboral a partir dels setze anys, i promoure les actuacions i els programes en l'àmbit que li és propi.

37 El Novembre del 2003 a conseqüència de la constitució de la macroconselleria de Justícia i Interior (al capdavant de Núria de Gispert), la Direcció General Atenció al Menor (DGAM) canvia de nom a Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA), i passa a dependre de la Conselleria de Benestar i Família.

problemes. Per això dedicà molt espai a definir funcionalment un institució per fer-ho: l'anomenat Consell de Protecció Social de la Infància, amb delegacions comarcals. Aquest òrgan tindria la competència sobre tots els casos de menors de setze anys que, per raons personals, familiars, escolars, d'habitable, etc..., necessitessin d'ajut especial o protecció. L'edat responia a una unificació de criteris en matèria legislativa i perquè a partir d'ella el menor ja podia ser responsable criminalment. Encara haurem d'esperar a la Convenció dels Drets de l'Infant, que entén per infant «tot ésser humà des del seu naixement fins als divuit anys d'edat». En contrapartida organismes com l'UNICEF i o les Convencions de Ginebra sempre limitaven la infantesa als quinze anys.

Les Línies generals per a una planificació de la protecció i tutela de menors a Catalunya formulaven uns serveis a la infància descentralitzats i sectoritzats, i integrats, segons el cas, en els serveis socials o en els serveis especialitzats. Entre aquests darrers esmenta els centres d'observació amb capacitat d'acolliment temporal d'infants amb problemes i les residències d'atenció socioeducativa en règim obert. D'aquest document destacar el seu esforç en aplicar les línies en el tractament de la infància més avançades en el moment, com ara el respecte a la persona del menor i la seva intimitat personal i familiar, a les garanties individuals, i al gaudi en plenitud dels drets de l'infant.

Finalment el tractament dels menors es concep com un treball terapèutic i educatiu. I és en enumerar les possibles institucions de readaptació que es fa esment dels centres d'acolliment, les residències de tipus familiar, els centres de readaptació i un centre (només se'n preveia un, aleshores) de tractament intern en règim totalment tancat.

3.1.2. Les primeres propostes legislatives.

La segona comissió, abans esmentada, establí un document que va servir de base perquè el Parlament discutís i aprovés, el 10 de desembre de 1981, la Resolució 37/I sobre els drets de la infància. El seu contingut incorporà els principis de la Declaració Universal dels drets de l'infant, de les Nacions Unides, de 20 de novembre de 1959, reflexions sobre la naturalesa dels drets de l'infant que es van fer durant l'Any Internacional de l'Infant en més d'un seminari europeu, i

alguna recomanació del Consell d'Europa, concretament la ja esmentada recomanació 874/79, de 4 d'octubre de 1979. La Resolució 37/I entrarà, més endavant, a formar part de la Llei de Protecció de Menors on amb l'article 11 fa els drets de la infància de prescripció obligada.

La branca protectora s'organitzava, amb algunes vacil·lacions respecte a la definició de la infància que li corresponia i dels òrgans administratius que se n'havien de fer càrrec, amb la creació el 1983 de l'Institut d'Assistència i Serveis Socials (ICASS) que rebrà més tard les competències sobre els programes sobre infància i adolescència.

La primera llei important en el camp d'atenció a la infància i adolescència fou la Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors, que va assumir inicialment les facultats tan reformadores com protectores, dedicant més extensió al primer aspecte. Dels seixanta articles que conté, en dedica set a la tutela de menors per defecte o per exercici inadequat de la pàtria potestat o el dret de guarda i educació. Aquesta Llei va substituir els textos refosos de l'any 1948 només en els aspectes de caràcter administratiu, ja que els Tribunals Tutelars de Menors, que l'any 1974 s'havien integrat en el poder judicial, mantenien les competències d'enjudiciament. Això no obstant, es van definir per primera vegada una sèrie de principis rectoris amb l'objectiu d'establir d'una manera clara tant el respecte dels drets dels infants regulats pels tractats, acords i declaracions internacionals, com una sèrie de garanties individuals dels infants i els seus pares davant la intervenció de l'Administració.

Pocs mesos després d'entrar en vigor la Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors, el Parlament va aprovar la Llei 26/1985, de 27 de Desembre, de Serveis Socials, amb la qual es van assentar les bases per establir un sistema de serveis socials de responsabilitat pública, i on es regulen els aspectes substantius que configuraren la futura prestació dels serveis socials com un dret del ciutadà, superant les concepcions basades en la idea de beneficència. Entre els seus àmbits d'actuació es va fixar l'atenció i la promoció del benestar de la infància i l'adolescència, especialment en els casos en què els entorns sociofamiliars i comunitari són d'alt risc social.

Per poder coordinar la protecció de menors que havia regulat la legislació de 1985 i les competències atribuïdes per la Llei de bases de règim local (1985) als ajuntaments, es va dictar el Decret 338/1986, de

regulació de l'atenció a la infància i l'adolescència amb alt risc social. Per mitjà d'aquest decret, l'atenció dels menors de 18 anys en situació de risc social fou atribuïda als serveis socials d'atenció primària i als serveis socials d'atenció especialitzada i es van crear els Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAlA). Aquests equips van ser concebuts com equips pluridisciplinaris destinats a la detecció, prevenció, tractament i seguiment dels menors, sota la coordinació de l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS), creat l'any 1983 i que depenia del Departament de Sanitat.

Serà la Llei estatal 21/87, d'11 de novembre, la que sostreu la facultat protectora als tribunals tutelars de menors, i estructurant-la com a branca independent. La Llei 21/87 comporta una reforma profunda de l'Administració, després de moltes vicissitud i canvis d'adscripció de l'atenció i la protecció a la infància a diversos Departaments.

Amb aquesta Llei la intervenció de l'Administració va passar de ser una prestació assistencial, una simple receptora dels menors en situació de desemparament, per prendre la facultat de decidir entorn la situació de desemparament, i d'assumir la tutela dels infants, sense necessitat de cap declaració judicial. Des d'aquell moment tant la tutela com la guarda dels menors en situació de desemparament corresponia a l'Administració, qui podia delegar-la al director dels centre de menors. També corresponia a l'Administració la guarda dels infants no desemparats però els progenitors dels quals haguessin sol·licitat el seu ingrés en un centre per manca de mitjans per donar-los l'atenció necessària.

A partir d'aquí s'inicia el procés de creació dels recursos d'atenció a la infància en risc amb el desplegament de les implicacions legislatives. La denominació de la institució competent en matèria d'atenció i protecció a la infància s'han anat fent segons el seu nom i adscripció al llarg de les etapes en les quals se situa el relat, i en el període de realització del present Informe: Direcció General d'Atenció a la Infància, DGAI; Direcció General d'Atenció al Menor, DGAM; i Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, DGAIA; Departament de Benestar Social; Departament de Justícia; i Departament de Benestar i Família.

L'exercici d'aquestes noves funcions administratives va ser atribuït al Departament de Benestar Social, creat l'any 1988, concretament a la Direcció General d'Atenció a la Infància, de la qual van passar a

dependre els centres de protecció del Departament de Justícia i també els de l'ICASS.

En aquesta dinàmica de definició de la protecció de la infància, la Generalitat delega part de les seves competències en els municipis, especialment pel que fa a la detecció, derivació i intervenció en el propi medi. Els Serveis Socials d'Assistència Primària (SSAP) assumeixen la feina de protecció i control de les potencials dificultats de risc de la infància del seu territori. Així, segons el Decret 338/1986, de 18 de Novembre que crea els EAIA, «l'actuació dels serveis socials en l'àrea de la infància i adolescència que estigui en entorns socio-familiars i comunitaris d'alt risc social, comprèn el conjunt d'activitats que tinguin per objecte l'atenció dels menors de 18 anys, prevenint i pal·liant-ne els dèficits socials i la promoció del seu benestar, amb l'objectiu d'assolir el ple desenvolupament personal. Aquesta atenció, la duran a terme el SSAP i els serveis especialitzats d'infància i adolescència».

El canvi la constitució del sistema de protecció a la infància, incloent-hi els serveis residencials alternatius al nucli familiar, va venir com a resultat d'una diversitat de criteris:

- L'establiment d'un sistema de serveis socials generals d'atenció primària per a tota la població. El sistema de serveis socials va haver de passar del concepte de «beneficència» al de «justícia»; del ciutadà objecte de caritat al del ciutadà subjecte de drets.
- La idea de serveis socials comunitaris, vinguda dels països anglosaxons i de Llatinoamèrica, va ser cabdal per fer possible el canvi. L'Estat havia d'atendre els ciutadans amb serveis i recursos, que també era una tasca de l'Estat la vida quotidiana de les famílies i les persones, i que la qualitat de vida dels individus i el benestar de les famílies no depengués només de la capacitat econòmica, social i dels recursos propis dels ciutadans.
- La professionalització de la intervenció social, íntimament relacionada amb el punt primer: si els serveis socials i educatius eren un dret de tota la població, deixava de ser discrecional donar-los o no, i no podia doncs deixar-se en mans del voluntariat o la caritat.

- L'estructura de l'Estat espanyol en comunitats autònomes, amb els corresponents traspassos de competències en matèria de serveis socials i protecció a la infància des de les institucions estatals.
- L'administrativització de la protecció a la infància mitjançant la Llei 21/1987. Aquesta llei va ser també definitiva a l'hora d'aconseguir la professionalització, ja que per primera vegada es parlava d'informes tècnics que sustentessin les mesures administratives i les decisions de posar els infants i adolescents en recursos residencials alternatius a la família.
- El lent però progressiu canvi en la imatge de la infància per part de la societat, superant la simple visió d'etapa cap a la vida adulta per considerar-se un grup social.

Amb l'arribada de la democràcia, els ajuntaments també van impulsar diverses mesures per fer possible una atenció centrada en la persona, en la família i els infants. D'aquesta manera es crearen serveis diversos, i alguns ajuntaments, els més grans, van promoure també serveis residencials per a infants i adolescents (anomenats Centres de Dia), prop del domicili, que no requerissin mesures de suspensió dels drets dels pares, que permetessin no canviar de barri, d'escola ni d'amics als nois i noies que hi ingressaven, en un afany de fer menys traumàtica la separació. Volien, a més, millorar la vida quotidiana dels nois i noies, i modificar el sistema d'admissió als centres, a fi que sempre fossin els serveis socials d'atenció primària que treballessin l'internament. Un exemple varen ser els anomenats «col·lectius infantils» de Barcelona, Terrassa, Santa Coloma de Gramenet, Badalona, Sabadell...

Les regidories de benestar social i les seves iniciatives en matèria de treball de carrer, comunitari i postscolar, entre d'altres, han tingut i tenen molt a veure amb el medi obert com a disseny i animació. Tot en estreta col·laboració amb les institucions escolars, comunitàries i tot un seguit de diverses entitats sense ànim de lucre, promogudes des de diversos sectors i amb ajudes de l'Administració local, autonòmica o central s'han sumat a la creació de noves propostes i experiències. Cal pensar en aquest sentit, que fins aleshores, quan un infant o adolescent era separat de la família i portat en un centre residencial, sovint trencava amb tot allò que era la seva vida, i moltes vegades no hi tornava fins que era major d'edat. Aquest trencament entre la

família i els serveis socials del barri perdurava massa sovint en el temps i generava tota mena de disfuncions que contribuïen a mantenir la separació i l'etiquetatge de famílies i grups de població: a partir de l'internament, la família era atesa pel centre, i sortia del sistema general, encara no acabat, de serveis socials, fet que contribuïa a l'etiquetatge social de famílies diferents, famílies amb problemes, pares i mares incapaços de criar els seus fills, etc., amb la conseqüent estigmatització.

Valls (1992:237) afirma que «els serveis socials, tan primaris com especialitzats, no poden treballar sols i aïllats quan projecten actuacions a favor de la promoció de la infància, sinó coordinats o articulats amb altres regidories municipals o comarcals de l'àmbit dels serveis personals o també serveis del benestar: ensenyament, sanitat, cultura, esports, joventut i fins i tot guàrdia urbana i altres. Els serveis socials no podran prevenir i integrar si no actuen des de la normalitat dels serveis que ofereix l'administració d'un determinat territori a tots els seus ciutadans».

3.1.3. Els canvis en el plantejament protector i la desinstitucionalització.

Paral·lelament a la creació d'un nou tipus de centre residencial, es va iniciar el treball interdisciplinari per estudiar les situacions familiars i personals dels nois i noies, i per arribar a la presa de decisió de separar-los de les seves famílies, plantejant una altre tipus d'intervenció en el propi medi i evitant l'internament. Aquest fet va anar íntimament lligat amb l'esmentada Llei 21/1987.

En aquest sentit cal destacar, com ja s'ha observat en el punt anterior, la creació dels Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, mitjançant el Decret 338/1986 i l'Ordre de 27 d'octubre de 1987, modificada per la de 21 de novembre de 1989, amb les funcions, entre altres, de realitzar els estudis i les avaluacions específiques per proposar una mesura administrativa o, si calia, un recurs alternatiu a la família.

Aquests equips, que en principi constituïen una part d'un més ampli i ambiciós Programa d'Atenció a la Infància en Alt Risc Social, en coincidir en el temps amb la Llei 21/1987 i la creació de la DGAI, van entrar a formar part del procés de protecció a la infància. Així quedava garantida l'atenció interdisciplinària, que havia tingut com

a precedents, d'una banda, l'Equip Tècnic Multidisciplinari de la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors del Departament de Justícia (amb funcions d'estudi i diagnòstic d'infants i adolescents de «protecció» i «reforma»), i de l'altra, Serveis d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (SAIJ) de l'Ajuntament de Barcelona.

Durant tot el procés de millora del sistema de protecció a la infància, es va anar desenvolupant un model de serveis socials d'atenció primària propi, basat en la intervenció preventiva, amb el treball amb els pares, evitant sempre que es pogués la separació.

Mentre que canviaven les figures i els circuits de protecció a la infància, la transformació dels establiments residencials costaria més perquè comportava altres transformacions com ara d'ideologia, de criteris, d'organització, d'infrastructures, etc. En aquest context de canvi, i de voluntat de normalització dels serveis hem de situar la tasca de promoció i participació realitzada pel Centre de Formació d'Educadors Especialitzats i l'Escola d'Educadors Socials de Flor de Maig, precursors de la Diplomatura d'Educació Social, i l'Associació d'Assistents Socials, el Col·legi de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials, i les dues escoles de Treball Social de Barcelona.

A poc a poc s'anava incorporant el paradigma de la normalització a la planificació de la intervenció des de les Administracions, responent al concepte d'infant com a subjecte de drets. Tenint com a criteri principal que els menors en situacions d'especial dificultat visquin una vida quotidiana al més semblant possible al de la resta d'infants. Aquest plantejament aplicat als centres residencials implica que el context educatiu ha de ser tan semblant com sigui possible al que tenen els altres nens; i que les dinàmiques de la vida quotidiana haurien de permetre unes relacions interpersonals similars.

Durant deu anys, el desenvolupament d'aquesta xarxa bàsica de serveis socials dins el marc de l'Estat Espanyol, va ser molt desigual en el conjunt de les diferents comunitats autònomes. Des de 1988 el Ministerio de Asuntos Sociales va promoure l'anomenat *Plan Concertado* que, amb un pressupost important i l'objectiu d'accelerar la construcció d'aquesta xarxa, va fer convenis amb les diferents Autonomies per estimular i crear els Serveis Socials d'Atenció Primària dels ajuntaments. El progrés assolit els primers cinc anys d'aquest Pla va ser espectacular, excepte en algunes àrees rurals i en els barris amb més problemes socials.

El *Plan Concertado* va coincidir, doncs, amb la creació dels EAIA el 1988, equips interdisciplinaris (dels quals ja parlava la llei 21/1987; a Madrid es van crear els CAI) Aquests equips incloïen Treballadors Socials, psicòlegs, educadors socials i tenien el suport d'advocats.

Però els canvis externs havien de comportar-ne d'altres interns com ara les actituds dels professionals i la imatge social del col·lectiu en situació de desprotecció. Es volia realment canviar el model, tot i que el nou suscitava algunes qüestions polèmiques en aquell moment:

- Per als polítics la desinstitucionalització era un fi en ella mateixa, per l'estalvi de diners que suposava. Però aquesta es no es podia fer sense crear altres alternatives: famílies acollidores temporals, a hores, centres de dia, programes de suport als pares, etc.
- El dubte sobre si un equip professional podia crear un entorn semblant a l'entorn familiar, malgrat els torns, els caps de setmana i les vacances.
- La definició de les noves alternatives als centres residencials, mitjançant una diversitat de recursos que encara estaven per crear, per exemple, l'acolliment familiar simple en família aliena.

La signatura per part d'Espanya de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets dels Infants, adoptada el 20 de novembre de 1989, accelera aquest canvi de plantejaments amb dinàmiques de discriminació positiva per aconseguir que els drets fossin una realitat per a tots els infants. Diversos articles de la Declaració, deixaven clara la direcció que havia de tenir la nova actitud: en els aspectes relatius a les mesures de protecció per part de l'Estat; a la protecció especial per als infants en situacions de dificultat i a ser posats en un recurs alternatiu a la família; a la revisió de les mesures i els recursos; i a la instauració d'altres mesures diferents a l'internament per a nois i noies en conflicte amb la llei.

L'esmentada creació de la Direcció General d'Atenció a la Infància dins del també nou Departament de Benestar Social, va significar un pas endavant en el mateix concepte d'atenció a la infància que creiem que volia anar més enllà d'un nou concepte de protecció. La unificació de competències envers la infància en alt risc psicosocial, fins llavors repartides entre els departaments de Sanitat i Seguretat Social, a través del Servei d'Atenció a la Infància, i de Justícia, a

través de la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors. Més tard, la creació de la Direcció General d'atenció a la Infància, va fer possible establir un nou model de protecció, amb el plantejament seriós d'unificar conceptes, criteris i valoracions, establir circuits únics i homologar i coordinar recursos alternatius a la família.

3.1.4. Les línies que prioritzen la intervenció en medi obert.

Però a l'hora de plantejar el futur del medi obert com a dinàmica específica de la pedagogia social, cal tenir molt en compte que el mapa de les necessitats ha canviat a Catalunya. En paraules del Decret 372/2000 del 21 de Novembre de la DGAM «el model d'atenció a la infància i l'adolescència en risc aplicat durant els deu darrers anys necessita, com a conseqüència, de les noves dinàmiques socials i les problemàtiques emergents, noves formes d'intervenció per a una població menor que apunta perfils ben diferenciats als que d'antuvi varen determinar el desenvolupament del sistema aplicat fins ara».

Van apareixent, en els darrers anys, tot un seguit de dinàmiques socials noves, especialment les derivades dels moviments de població i l'arribada de nous llenguatges i tradicions culturals. Aquesta situació, unida a l'augment del nombre de processos d'exclusió social per la crisi de les prestacions de l'Estat del Benestar, fan plantejar de nou tot un seguit de noves demandes. Amb elles es fa necessària una revisió de les intervencions compensatòries que realitzen els diversos programes en medi obert. Duran (1999) parla de «finalment, amb relació a la Seguretat Social com a eix central del sistema, hem de recordar que a Espanya el percentatge que representen les despeses de protecció social respecte al PIB es troben cinc punts per sota de la mitjana de la Unió Europea, per tant qualsevol plantejament entorn de la reforma del sistema de protecció social no pot eludir, a més de l'objectiu de la seva consolidació, que s'aconsegueixi una paulatina aproximació dels nivells de protecció social espanyola a l'anomenada mitjana».

Les noves situacions i urgències han fet que cada plantejament, el penal (Justícia) i el de protecció (Benestar), busquessin un terreny mitjancer per evitar les intervencions d'un caire extraordinari com ara l'internament. Així la Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desamparats i de l'adopció, i de

regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social, 30 setembre del 2001, article 45.3 diu d'una manera clara que «la derivació a un centre d'acolliment o residencial ha d'ésser sempre l'últim recurs a emprar i només es pot acordar quan no és possible d'utilitzar cap altre programa».

Mentre, des de l'àmbit penal apareix el concepte de prevenció, que clarifica la Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social, 30 setembre del 2001, en el seu article 45, nº1. Per aquesta disposició «les administracions públiques han de promoure les atencions preventives i educatives necessàries per als adolescents amb conductes d'alt risc social a fi de responsabilitzar-los de llurs actes».

Es crea, doncs, un espai de trobada entre l'àmbit de protecció i el de risc que pretén endegar intervencions més originals i creatives, accentuant més l'especialització de l'actuació (atendre dificultats concretes sense condicionar ni definir cap mena de problema global), que l'especificitat del beneficiari (tipificació general de la persona que necessita protecció en sentit ampli i indeterminat). Aquest nou espai ve definit com a «medi obert» i resta per dissenyar. Segons la Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social, 30 setembre del 2001, en el seu article 45.2., són mesures preventives i educatives:

- L'atenció en determinats centres oberts, tallers i altres serveis comunitaris.
- L'atenció en el seu propi entorn.
- L'ajuda professional que tendeixi a proporcionar en els menors els mitjans pedagògics que facilitin la inserció en el món del treball.
- El seguiment de les persones menors desinternades dels centres amb l'oferta del suport sociopedagògic necessari.
- L'atenció psicoterapèutica.
- «Altres mesures d'índole educativa o terapèutica que es considerin pertinents».

D'aquesta manera sorgeixen tot un seguit de nous programes en infància, amb una filosofia d'intervenció educativa diferent, que vetlla pel manteniment del menor amb la seva família i dins el seu medi social natural. Perquè segons Casas (1998), «cal analitzar les situacions i desenvolupar pràctiques interventores que no només considerin al nen i nena en el seu context, sinó que també considerin la pròpia perspectiva de situació, refermant la condició de subjectes de drets, que deuen ser escoltats, consultats i considerats en tot el que els afecta». El recurs podrà esdevenir d'aquesta manera especialitzat i no específic, evitant fractures personals en els itineraris de creixement dels menors.

Cal tenir en compte les possibilitats que obre el marc legislatiu. És el cas del Decret 372/2000 del 21 de Novembre de la DGAM, que diu que «cal anar treballant per a la consolidació d'un model ampli de protecció, plantejat en la línia d'una major eficàcia, eficiència i rendibilitat de recursos». Així es podia tornar a definir l'objecte d'intervencions i barrejar plantejaments i fórmules educatives diferents en un marc de complementarietat. Les intervencions poden recaure sobre la família, sobre l'entorn, envers el menors dins el marc escolar o amb ubicacions dins de plans d'infància més amplis. La normalitat de la intervenció esdevé, llavors, una possibilitat real, superant l'extraordinari de les mesures d'internament unida a la pèrdua total de la tutela per part dels pares. Amb això es respon a un paradigma de normalització que postula que la millor manera de superar els problemes particulars d'un nen o nena es mantenir-lo en un mitjà igual al que viuen la majoria d'ells, però amb el recolzament necessari. Així de nou segons Casas (1998) «amb nens i nenes que han viscut un univers d'experiències limitat o empobrit per al seu desenvolupament social i moral, i que no han tingut un superàvit d'experiències traumàtiques, la idea de compensació ha de ser assumida com a bàsica per arribar als projectes, en un clima social que potencii la igualtat d'oportunitats».

Cal, doncs, tenir en compte dos grans aspectes complementaris: l'entorn ambiental del nen, que ha de ser el més semblant al de la resta; i les dinàmiques de la vida quotidiana que han de propiciar un sistema de relacions interpersonals com la majoria dels altres nens de la mateixa edat.

3.2. Marc normatiu de la protecció i reforma de menors a Espanya.

3.2.1. Una aproximació al marc normatiu més important.

La Constitució Espanyola defineix els drets dels menors però a la pràctica, el pas de la beneficència als sistemes de protecció que desenvolupen els drets socials, d'una forma personalitzada, s'està donant encara d'una forma progressiva. En el seu article 39.1 especifica i expressa la protecció a la família, situant-la com a objecte preferent de l'actuació promocional dels poders públics que han d'assegurar la seva protecció social, econòmica i jurídica.

La norma fonamental espanyola imposa als poders públics importants tasques i responsabilitats d'acord amb la definició general del nostre Estat com a Estat social. Per l'article 1.1. de la Constitució l'Estat decideix intervenir en la protecció i promoció de les llibertats, estructurant els drets com a veritables obligacions jurídiques, exigibles pels ciutadans als poders públics. Els Serveis Socials deixen d'esdevenir unes actuacions aïllades per ser considerats serveis inclosos en els plantejaments globals propis d'un Estat del Benestar, actuant en estreta coordinació amb les àrees d'Educació, Sanitat, Jurídica...

Després de la promulgació de la Constitució, era necessària la consegüent modificació legislativa que posés solució a l'absència d'unes mínimes garanties jurídiques en la privació de llibertat del menor. Calia separar els aspectes protectors dels reformadors, donant competències jurisdiccionals als ens públics corresponents, de forma que homologués jurídicament als fills nascuts de la unió matrimonial dels que hi havia fet fruit de la unió de parelles de fet. També calia millorar la intervenció del Ministeri Fiscal en la defensa de l'infant, aspectes per resoldre de l'antiga legislació de protecció a la infància del període franquista.

La primera Llei que modifica el marc jurídic franquista (Llei 11 de juny de 1948) en el tema de la protecció dels menors, és la 21/1987 de 1 de Novembre, per la qual es modifiquen determinats articles del Codi Civil i de la Llei d'Enjudiciament Civil en matèria d'adopció (pèrdua dels Tribunals Tutelars de menors de la competència de protecció). Com a tal manté dos principis bàsics: l'interès superior de l'infant, i la seva reinserció a la pròpia família. En l'article 172.1 considera la

situació de desemparament com la que es produeix de fet a causa de l'incompliment, o de l'impossible, o inadequat exercici dels deures de protecció establerts per les lleis per la guarda dels menors, quan aquests quedin privats de la necessària assistència moral o material».

La Llei de 1987 parla de desemparament i no d'abandonament, obligant les entitats públiques a tenir la capacitat per descobrir-lo i actuar d'una forma immediata. Donava a l'Administració la tutela dels infants sempre que la família no respongués a les responsabilitats d'educació i manteniment. Aquesta mateixa Llei concep l'adopció i l'acolliment com a instruments de protecció, d'aquesta manera regula la vida de l'infant «fora de la família» biològica, atenent les formes i condicions en què deu exercitar-se aquest dret del nen dins institucions alternatives. La guarda, tutela i l'acolliment deixen de ser mesures judicials per passar a ser, tot i mantenir el seu caràcter jurídic, administratives.

Picontó (1996:150) creu que en aquesta llei el benestar de l'infant està interpretat dins d'una clau familiarista, doncs tant l'acolliment com l'adopció estan pensant en què l'infant s'adapti a un mitjà familiar normal. Segons aquesta autora, les polítiques de prevenció i de protecció de l'infant pretenen compensar la normalitat interrompuda en el procés de socialització del menor, valorant la institució familiar com a eix central al voltant de la qual gira tot el procés d'interiorització de les pautes socials per part de la infantesa». D'aquesta manera la Llei preveu que canalitzar la protecció de l'infant a través de la seva reinserció en un ambient familiar idoni és una exigència social i pública de defensa social.

La Llei Orgànica 1/1996 de 15 de gener, de Protecció Jurídica del menor, de modificació parcial del Codi Civil, vol corregir alguns dels desajustos observats en l'aplicació de la Llei del 1987. Considera que el concepte de desemparament respon a una situació extrema de desprotecció del menor. Els Poders Públics tenen l'obligació d'assegurar-se la protecció social, econòmica i jurídica de la família, i dins d'aquesta, dels menors. Introdueix la condició del menor com a subjecte de drets, així com l'adequació de l'ordenament jurídic per totes aquelles qüestions que li afecten. Es considera que la millor manera de garantir social i jurídicament la protecció a la infància, és promoure la seva autonomia com a subjectes, facilitant la construcció progressiva d'una percepció de control sobre la seva situació personal i la seva projecció de futur. Així mateix, les

necessitats del menor es converteixen en l'eix dels seus drets i de la seva protecció.

En aquesta Llei s'estableix també les competències del Jutges de Menors, així com els diferents tipus d'internaments i mesures penals. Igualment tipifica els drets penals del menor i la instrucció que s'ha d'utilitzar. Distingeix el conceptes de risc i desemparament, cosa que origina un grau diferent d'intervenció de la entitat pública. En el seu Preàmbul punt 2, entorn de les situacions de risc, les caracteritza «per l'existència d'un perjudici per al menor que no té la gravetat suficient per justificar la seva separació del nucli familiar, la intervenció es limita a intentar eliminar, dins de la institució familiar, els factors de risc; en les situacions de desemparament, on la gravetat dels fets aconsellen l'extracció del menor de la família, la intervenció es concreta en la assumpció per l'entitat pública de la tutela del menor i suspensió de la pàtria potestat».

D'aquesta manera es pretén agilitar i clarificar els tràmits dels procediments administratius i judicials que afecten al menor i estableix com a principi general que tota actuació ha de mantenir l'interès del menor. També manté la necessitat de diversificació de les institucions jurídiques unida a la flexibilització de les pràctiques professionals per millorar qualitativament els sistemes de protecció a la infància.

Potser és el tema jurídic de les adopcions, guardes i acolliments on la Llei realitza un esforç més contundent, deixant de banda les referències a programes d'intervenció, especialment pel medi obert i la prevenció, però també dins l'àmbit residencial. En aquest sentit es limita a exposar principis i a acotar molt bé els drets dels infants i les atribucions de tutela administrativa. Tot i això, deixa per definir molts aspectes importants de les intervencions de l'Administració des de la Protecció dels menors.

La Llei 5/2000 reguladora de la responsabilitat penal dels menors intenta posar en servei una forma integradora i normalitzada d'atendre a les necessitats jurídiques del menor com subjecte de deures i drets. Conté una enumeració dels drets dels infants inspirada en els acords internacionals, a més d'introduir el concepte de resocialització. Traspasa l'edat penal de catorze a divuit anys per tal de poder exigir responsabilitat per cometre delictes tipificats en el Codi penal. Capacita a l'entitat pública competent per cada Comunitat Autònoma, per actuar en front de situacions de

desprotecció en les quals es trobin els menors, a més de proporcionar a les famílies els mitjans necessaris per assegurar el benestar del menor, fent referència si és necessari a la intervenció del jutge. Les mesures dels tribunals de Menors han de partir de criteris rehabilitadors i resocialitzadors.

La normativa exposada manté el criteri bàsic de mantenir el menor dins la seva família i en el seu entorn sempre que això sigui possible, cercant que els pares i d'altres adults assumeixin la seva responsabilitat en la protecció dels drets del menor, tenint el recolzament de l'Administració de l'Estat en aquesta tasca.

3.2.2. Algunes lectures crítiques al marc legal espanyol de protecció a la infància.

Picontó (1996:306) creu que l'únic estudi rigorós de les conseqüències jurídiques i socials del dret de protecció del menor només pot realitzar-se tenint en compte la seva concreció real. Per aquesta autora «L'articulació i execució de les polítiques de prevenció i protecció de la infantesa en perill social s'entrebanquen, en principi, amb la falta d'adequació del dret per introduir-se dins l'àmbit de les subtils i complexes relacions entre pares i fills, com a conseqüència del formalisme i absència d'espontaneïtat del sistema legal».

Picontó afegeix que des del moment en què els criteris tècnics i polítics poden conduir a decisions diferents en l'aplicació de la mateixa normativa, un enjuiciament rigorós del mateix només pot realitzar-se a partir de la investigació dels criteris i els pressupostos que manen en la seva determinació. Igualment creu que tant les polítiques en general, com el mateix dret en particular, ignoren les realitat econòmiques i socials en què els menors i les seves famílies es troben. El propi concepte de justícia o interès de l'infant i la família acaba amagant l'existència de la injustícia social rere una perspectiva limitada que només contempla responsabilitats individuals. Les estructures jurídiques i els procediments establerts per supervisar les actuacions de l'Administració i garantir els drets i les expectatives, són un handicap important per fer efectius els objectius de protecció del menor. Necessiten celeritat i flexibilitat, a més de solucions ràpides per minimitzar el patiment del menor. És per això que la manera de categoritzar les relacions socials per part de la Llei (tant la de 1987 com la de 1996), que pensa més en l'ordre i el control

social, pot dur per una banda a descuidar el veritable interès del menor en no disposar de mecanismes ni categories adequades per fer efectius els objectius; i per l'altre que aquests objectius es dilueixin en les disputen entre experts jurídics i socials.

Aquesta mateixa autora assenyala que, amb la legalització de les relacions socials per la producció d'un dret útil o regulatiu dins la protecció del menor, creix la importància dels operadors socials en la realització efectiva de les finalitats que marca la Llei. Això té com a conseqüència una certa contradicció en la feina del treballador social en sentit ampli, ja que li pertoca al mateix temps la decisió d'orientar cap a decisions judicials i de treballar activament perquè aquestes no es donin (protectors de la infantesa i al temps defensors de la societat culpable de la seva situació). Des del seu punt de vista (1996:288), aquesta tramitació administrativa, és sovint poc eficient, i ambigua per la tasca dels diferents agents socials que tenen intervenció en el marc de la protecció, de tal manera que «la problemàtica, per tant, no pot circumscriure's únicament a l'existència de una rígida legislació jurídica, al contrari, les imprecisions i les ambigüitats legals pròpies del dret regulatiu de l'Estat social, caracteritzat per deixar obert amplis marges de discrecionalitat, sembla avenir-se molt bé amb el professionalisme dels treballadors socials». L'autora veu en aquesta política una continuació del control social típic de l'Estat liberal del s.XIX, en el moment que el pretès «interès del menor», té un control indirecte sobre la seva família a partir de la intervenció dels treballadors socials, que adquireixen funcions de vigilància permanent de les possibles situacions de risc i perillositat.

Dins d'aquesta postura crítica, Picontó (1996:283) afirma que «la impressió que produeix la pràctica institucional és la que només es reconeix a la família quan se la controla, és a dir, quan apareix colonitzada i funciona o pot arribar a ser una instància de normalització per als seus fills. Si això no és possible, llavors se la disecciona, s'extreu als menors del seu si, i per tant, se la destrueix com unitat». És per això que fa una crítica oberta a l'Administració pública des del moment en què aquesta es mou per criteris únicament funcionals, és a dir, els derivats de complir unes finalitats que té com Estat i que resten lligades a unes dependències legals; al mateix temps que ho fa també amb els agents socials que al refugiar-se en el caràcter tècnic de la seva professió estan cercant una

independència en front de les institucions unida a una professió de fidelitat a la població que atenen.

Ortega (2002:138) fent una recapitulació del proposat per la legislació vigent tant de protecció com de justícia juvenil a Espanya, creu que «el legislador estableix un munt d'obligacions i de feines a realitzar en relació amb els menors en risc o conflicte social, però no els aporta l'estructura organitzativa i institucional que possibiliti el compliment real d'aquestes obligacions legals, el que fa d'aquesta legislació un mer cant al sol. Un cop més s'exigeixen responsabilitats a l'escola des de la legislació i no se li aporta cobertura material i personal per fer-ho».

Personalment estic d'acord amb la postura d'Ortega (1999b:27) quan afirma, resumint el debat legislatiu entre protecció i penalització amb infància, «entenem que s'estableixin jurídicament els fets, les responsabilitats dels menors i adults, s'assegurin les garanties processals, es defensin els béns jurídics pertinents de tercer, que es substantivin jurídicament situacions de pàtria potestat, adopcions, tutela, etc..., però les diferenciacions de cara al tractament deuen ser bàsicament tècniques, en funció de l'interès educatiu, integrador i normalitzador del menor i les deuen fer més aviat els tècnics en ciències socials que els juristes». Per Ortega cal anar cap a un model que ell anomena d'integració o síntesi en el que es rebutja l'orientació paternalista i controladora del model correccional que no té cap mena de garanties processals per al menor, acceptant les possibilitats que dóna el model de benestar social pel que fa a les responsabilitats socials en la situació del menor.

Mato, Morales i Costa (1999:58-60), fan referència a les limitacions i reptes que el marc legal de la protecció a la infància a Espanya. Creuen que quan encara no s'ha cobert una etapa centrada en la millora de la qualitat dels serveis, s'estan configurant canvis importants que fan ineludible un replantejament global de les estratègies desenvolupades en la protecció a la infància en els següents aspectes:

- Amb criteris sociodemogràfics, carregant bona part dels acolliments sobre la família extensa, és a dir, sobretot les àvies, no sempre preparades per aquesta funció de recolzament.
- Progressivament els infants entren dins el sistema de protecció amb una major edat, cosa que fa més complex i complicat els

seu acolliment. Cal adaptar els recursos residencials i d'integració sociolaboral.

- Cal desenvolupar polítiques integrals d'infància articulades en plans d'acció, millorant el coneixement i les actituds de la població sobre la situació de la infància i adolescència i les solucions que s'estan adoptant.
- Cal incrementar els serveis de prevenció que s'han mostrat més eficaços, i diversificar els serveis de protecció infantil.
- Un altre àmbit problemàtic és el de la presa de decisions entorn la situació dels menors, on cal una millora de la coordinació dins la xarxa normalitzada de serveis i recursos del territori. Igualment la participació de les famílies en la presa de decisions.

3.3. Marc normatiu de la protecció i reforma de menors a Catalunya.

En l'apartat primer s'han desenvolupat extensament l'evolució i les línies principals del marc jurídic entorn de la protecció de la Infància a Catalunya. En aquest apartat s'aprofundiran alguns aspectes, especialment algunes de les lleis que l'acaben definint.

El 1980 es reben a Catalunya, amb l'Estatut, les transferències dels centres i serveis socials de l'Institut Nacional d'Assistència social i dels Fons Nacional d'Assistència Social i el 1981 les del Consell Superior de Protecció de Menors.

En el Decret legislatiu 337/1995. article 3.1 s'entén per serveis social «tota activitat organitzada que, mitjançant la intervenció de personal preparat, i amb el suport d'equipaments i recursos adequats, s'orienta a prevenir l'exclusió social i a promoure la prestació de suport personal, d'informació, d'atenció i ajut als ciutadans, especialment a les persones, les famílies o els col·lectius que, per raó de dificultats de desenvolupament i d'integració en la societat, manca d'autonomia personal, disminucions físiques, psíquiques o sensorials, problemes familiars o marginació social, són creditors de l'esforç col·lectiu i solidari».

A Catalunya el govern de la Generalitat opta per una xarxa d'equips interdisciplinars sectorialitzats, amb una certa capacitat d'actuació

descentralitzada i estretament articulats amb el sistema de serveis socials d'atenció primària. Una de les singularitats del nou sistema escollit és el de l'avaluació profunda de tots els casos per la que l'assistència social primària avalua el risc social de cada situació. Aquesta tasca correspondrà a uns equips de professionals de nova creació, els EAIA's, els encarregats de l'atenció i el seguiment de la infància en risc en el propi medi.

Segons el Decret 284/1996, de 23 de Juliol de regulació dels Sistema Català de serveis socials, els EAIA's són, «equips multidisciplinars i multiprofessionals dedicats a l'atenció d'infants i adolescents en situació d'alt risc social, que es responsabilitzen en el seu àmbit territorial d'acomplir els objectius de diagnòstic, orientació, avaluació i seguiments dels infants i adolescents amb alt risc social, col·laborant en la detecció i prevenció de les situacions de risc, informant i orientant sobre temes relacionats amb la problemàtica dels menors, diagnosticant i proposant mesures. Són responsables de fer el seguiment i control de les mesures i els tractaments, tant si són prestats amb mitjans propis com aliens».

Aquests anys són també els protagonistes de l'estructuració de la xarxa de Serveis d'Atenció Primària a tot el territori. Els nous ajuntaments democràtics començaren a vetllar per les necessitats de la població, especialment d'aquells sectors més desafavorits, a partir de diferents iniciatives de treball comunitari i atenció personalitzada. El treball social en sentit ampli, i l'educació social pel que feia referència a l'àmbit de la infància i adolescència, es perfilaven com noves iniciatives professionals per construir, amb una filosofia de fons que volia respondre a la convicció de la possibilitat real d'un canvi social.

3.3.1. Un acostament general al marc legislatiu català en matèria de protecció i organització dels serveis socials per la infància a Catalunya.

A Catalunya, és el mateix Estatut de d'Autonomia (Llei Orgànica 4/1979) qui estableix en el seu article 9.28 la competència exclusiva de la Generalitat en matèria d'institucions públiques de protecció i tutela de menors. Això queda confirmar per Reial Decret 1292/1981 on es fan efectius els traspassos de serveis de l'Estat (Obra de Protecció de Menors) a la Generalitat.

La primera gran aportació legislativa de la Generalitat és l'anomenada Llei del Menor 11/1985. Aquí es defineixen les principals línies estratègiques de la protecció del menor a Catalunya, les competències i funcions del Departament de Justícia) i les d'àmbit local (actuacions primàries pels Ajuntament), amb una clara substitució de la filosofia de la beneficència per la del servei públic. Marca la prioritat d'intervenció amb el menor dins el seu propi medi, les tasques de prevenció i les mesures educatives com les més adients, els drets del menor, la pèrdua parcial o total de la tutela per part dels progenitors, o l'acolliment provisional. Igualment aborda els temes de la prevenció i actuació sobre la delinqüència infantil i juvenil (institucional o tancada, medi obert, i acolliment familiar).

Sobre l'atenció del menor en el propi medi el Preàmbul de la Llei 11/1985 afirma que «sempre que sigui possible l'acció educativa sobre el menor s'ha de fer en el seu medi natural i en conseqüència l'internament és sempre l'últim recurs a què hom ha d'arribar. S'ha de procurar comptar amb la participació del menor en tot el procés educatiu, de manera que aquest ha d'ésser sempre informat de la seva situació, i se li han de respectar les opinions». Aquest mateix concepte torna a ser repetit en els articles 12 i 53 (sobre l'internament com a darrer recurs).

El Decret 338/1986, continua la tasca legislativa pròpia de la Generalitat en matèria de protecció amb la creació dels EAIA com a serveis especialitzats de protecció a la infància. Igualment aquesta llei concreta les funcions dels Serveis d'Atenció Primària en l'àrea d'infància i adolescència. El decret legislatiu 17/1994, completa la definició dels instruments de protecció amb l'ordenament, estructuració i promoció del sistema de serveis socials de responsabilitat pública en l'àmbit territorial de Catalunya. Així segons el seu article primer, «aquesta Llei té per objecte ordenar, estructurar, promoure i garantir el dret a un sistema de serveis socials de responsabilitat pública a l'àmbit territorial de Catalunya...garantint a tots els ciutadans l'accés a prestacions i serveis....prevenint i eliminant les causes de la marginació....aconseguint la integració de tots els ciutadans...exercint acció administrativa coordinada sobre serveis socials».

El Decret defineix la xarxa de Serveis Bàsics, i determina les administracions públiques a les quals pertoca la titularitat, la gestió i el finançament. Estructura igualment les dues gran àrees d'intervenció,

la primària i la secundària. Enumera les competències de les institucions i administracions regionals, provincials, comarcals i municipals, així com de la iniciativa privada. Defineix les àrees bàsiques dels serveis socials a Catalunya. Completat de nou pel decret 282/1995 que determina i organitza els sectors regionals de serveis socials com a part de l'estructura territorial dels sistema de serveis socials, i unitat bàsica de desconcentració.

Amb motiu de la Convenció dels Drets de l'Infant, el Parlament de Catalunya va modificar la Resolució 37/I per posar-la al dia i adaptar-la a la nova expressió dels drets de l'infant. Aquesta nova resolució (194/III, de 7 de març de 1991) contenia disset principis que, com la 37/I, havien d'inspirar les polítiques d'infància a Catalunya, i va recollir formalment, per primera vegada en l'àmbit de l'Estat espanyol, les principals innovacions de la Convenció: la proclamació de l'interès superior de l'infant i el reconeixement de drets civils i polítics.

Un any després aquesta resolució del Parlament es va incorporar a la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors i de l'adopció, avui encara vigent amb algunes modificacions i una disposició addicional. Aquesta llei va substituir la Llei 11/1985 en l'àmbit de la protecció, va definir el desemparament i establí un seguit de mesures protectores que podia adoptar l'Administració, entre les quals l'acolliment simple en un centre.

A l'hora d'establir aquestes mesures va preveure expressament que calia l'informe previ dels equips tècnics competents, que s'havia de tenir sempre en compte l'interès del menor i que aquest havia de ser tingut sempre en compte si tenia més de dotze anys, i també si en tenia menys i tenia prou coneixement.

Pel que fa a l'acolliment en institució, la Llei 37/1991 va preveure que s'apliqués quan no hagués estat possible o aconsellable l'acolliment de l'infant per una persona o una família, i en qualsevol cas amb una durada no superior a un any, que després podria ser prorrogada.

En definir l'acolliment en centre residencial, la Llei 37/1991 va preveure que les institucions haurien de ser totalment obertes, integrades en un barri o una comunitat, i que haurien d'organitzar-se sempre en unitats que permetessin un tracte afectiu i una vida quotidiana normalitzada.

Tot i incorporar com a disposició addicional la Resolució 194/III del Parlament, la Llei de protecció dels menors desemparats, a diferència de la Llei 11/1985, no conté uns principis rectors específics que regeixin l'actuació del Departament en matèria de protecció dels menors desemparats.

La Llei 37/1991, doncs, s'encarregarà de regular totes les qüestions relatives a la protecció del menor des que l'organisme competent el declara desemparat i li aplica una mesura protectora. Queda completada per la resolució de 26 de gener de 1995 amb l'aprovació de Pla de coordinació de mesures interdepartamentals adreçades als joves tutelats per l'Administració de la Generalitat en arribar a la majoria d'edat. Aquest pla inclou tres eixos fonamentals respecte a les mesures: l'àmbit en què s'inclou, el seu objectiu fonamental i l'organisme que assumeix la responsabilitat de dur-la a terme.

La Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'Atenció i Protecció dels Infants i els Adolescents va intentar anar més enllà de la protecció dels infants que es troben en situació de risc i intentà fixar un sistema general català d'assistència a l'infant i l'adolescent i de protecció dels seus drets, que tingués en compte els acords i les resolucions internacionals i sobretot la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant.

Per primer cop a l'ordenament jurídic català, l'infant va ser considerat com un tot, amb una visió global, i es van regular la seva atenció i l'exercici dels seus drets en àmbits com la salut, l'educació, el lleure i la cultura.

La Llei 8/1995 modificarà la de 1991, definint un marc indispensable per exercir les polítiques a l'entorn de l'infant i de l'adolescent, possibilitant així l'actuació de l'Administració i garantir els seus drets, amb l'objectiu de millorar la protecció efectiva del menor.

En desenvolupament d'aquesta normativa, el decret de regulació del Sistema Català de Serveis Socials l'any 1996, va recollir una tipologia dels serveis socials a Catalunya, dins la qual es va introduir per primera vegada una definició dels Centres Residencials Acció Educativa (CRAE), i se'n van fixar els objectius, les funcions, i la proporció de professionals i infants. Igualment va recollir un catàleg de drets dels usuaris dels serveis socials, aplicable també i mentre manqués un catàleg específic, pels infants ingressats als centres de protecció.

També es va preveure que la vulneració d'aquests drets podia donar lloc a la incoació d'un expedient sancionador, a través del procediment inclòs amb caràcter genèric per a tots els serveis socials en l'esmentat decret legislatiu de l'any 1994. El control i la supervisió administrativa dels centres es va completar amb la tasca de la inspecció, regulada per la Llei 16/1996, de 27 de novembre, també referida genèricament als serveis socials en general.

La Llei orgànica 1/1996 insistirà en la protecció jurídica de l'infant, creant un marc jurídic ampli de protecció. Aquesta llei considera al menor d'edat com un subjecte actiu, participatiu i creatiu, amb unes necessitats i uns drets que se li han de garantir.

Pel que fa referència a les tuteles i adopcions, cal destacar el Decret 2/1997 de 7 de Gener, que serà modificat parcialment, més tard per Decret 127/1997 i pel Decret 62/2001. En ells s'estableix el procediment per l'assumpció de funcions tutelars, l'exercici de la tutela i la guarda administrativa. Disposen d'una classificació dels centres d'atenció a la infància, regulen el procediment de l'acolliment familiar simple i de l'acolliment preadoptiu a més de parlar sobre l'adopció internacional. Es crea el Comitè d'atenció als acolliments familiars i a les adopcions, a més d'un Comitè tècnic d'avaluació. Recull el règim de recursos i reclamacions contra les resolucions dictades en la tramitació de procediments. La Llei 13/1997 crea l'Institut català de l'Acolliment i l'Adopció (ICAA).

El 1997, un Decret aprova el reglament de protecció de menors desemparats i d'adopció volent aconseguir el compliment de les ordenances que va prescriure la Llei 37/1991. Se centra especialment en la responsabilitat de detecció i avaluació de riscos per part de l'equip de professionals responsable. Aquesta enumeració s'ha especificat a la tesi dins del capítol d'infància a l'apartat 2.2.2. entorn dels indicadors de risc social i representa, segons Jolonch (2002:120-122) «la culminació de l'ús i de l'aplicació operativa de les nocions de risc i d'alt risc social en la presa de decisió i la designació d'una situació de desemparament en la legislació catalana». Segons aquesta autora l'anàlisi que realitza la llei mostra que és difícil tipificar i descriure tot el que pot conduir a definir el risc social, que esdevé un concepte relatiu i indefinible que s'escapa a les classificacions. S'obvia la dimensió de l'entorn i el context per accentuar la importància de la preelecció amb criteris individuals. De tal manera que «el risc es converteix en una nova categoria de contorns borrosos

que serveix per posar en marxa procediments de vigilància i tractament d'un sector de la població molt tipificat».

Respecte a la Direcció general d'Atenció a La Infància, la principal institució administrativa en matèria de protecció a Catalunya, queda reestructurada pel Decret 77/1998, especialment pel que fa referència a l'autonomia de l' Institut català de l'Acolliment i l'Adopció, esmentat abans. Quedarà de nou afectada pel Decret 372/2000 que reformula la Direcció General, concretant unes noves formes d'actuació i una readequació dels òrgans i del personal. En el Preàmbul del Decret s'assenyala, que «en funció al canvi de necessitats, que de forma gradual, s'ha anat instal·lant socialment, no es pot perdre la perspectiva de la tendència a la millora i a l'optimització de les polítiques socials, en general, i d'atenció als menors i a les famílies, en especial, i cal anar treballant per a la consolidació d'un model ampli de protecció, plantejat en la línia d'una major eficàcia, eficiència i rendibilitat dels recursos». Igualment des d'aquest moment es passarà a anomenar Direcció general d'Atenció al Menor (DGAM).

3.3.2. Llei Orgànica 5/2000 de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menor.

Directament l'àmbit de Justícia on pertany aquesta Llei no és competència de la tesi, que té el seu centre d'interès només en el marc de protecció, però es prou important per tenir-la en compte. Especialment pel que fa referència a la resposta penal de les actuacions de menors amb risc social, representant un espai de reflexió important per valorar el tractament jurídic que es realitza de la infància i que té, a més, una relació directa amb la definició de protecció per part de l'Estat. L'exposició de recursos d'intervenció que fa, dona a les intervencions en medi obert un protagonisme important, no tancant-les d'una manera exclusiva dins l'àmbit d'intervenció amb menors infractors.

El mateix Preàmbul (capítol II.6) expressa aquesta voluntat preventiva d'una marea clara: la llei té «una naturalesa formalment penal però materialment sancionadora educativa del procediment, de les mesures aplicables als infractors menors d'edat, amb un reconeixement exprés dels drets constitucionals. I de les exigències

especials de l'interès del menor...flexibilitat en l'adopció i l'execució de les mesures aconsellades».

Algunes novetats importants a tenir en compte pel risc social i les responsabilitats dels menors derivades, són «l'establiment del límit dels 14 anys d'edat per exigir aquest tipus de responsabilitat sancionadora als menors d'edat penal; diferenciada en l'àmbit d'aplicació de la Llei i de la graduació de les seves conseqüències pels fets comesos en dos trams, de catorze a setze anys i de disset a divuit» (Capítol II.10). O el principi de la subsidiarietat de responsabilitats dels menors cap els seus progenitors o tutors, «en aquest àmbit d'atenció als interessos de les víctimes, la llei introdueix el principi...de la responsabilitat solidària amb el menor responsable dels fets dels seus pares, tutors, acollidors o guardadors» (Capítol II.8).

Altres aspectes remarcables del que assenyala aquesta Llei pel que fa a les actuacions amb menors que tenen mesures penals, són les següents:

- Les àmplies facultats del Jutge de Menors en el dictami i seguiment de les mesures.
- L'execució de les mesures correspon a les entitats públiques de protecció i reforma, a través d'una atenció del menor per especialistes de l'educació i la formació.
- La importància dels temes de reparació del dany causat i de la conciliació del delinqüent amb la víctima.
- La previsió de diferents nivells d'intervenció, alguns d'ells els tradicionals, fent també un petit esment a la tipologia que presenta la Llei.
- L'internament en règim tancat que pretén l'adquisició per part del menor dels recursos de competència social suficients per permetre un comportament responsable amb la comunitat, a través d'un control en un ambient restrictiu i progressivament autònom.
- L'internament en règim obert ha de permetre dur a terme totes les activitats del projecte educatiu en els serveis normalitzats de l'entorn, però residint en el Centre com a domicili habitual.
- Preveu la possibilitat del Centre de Dia com a segon recurs i alternativa a l'internament. Permet al menor residir en el domicili

familiar mentre rep les activitats educatives de competència social.

- Parla d'altres internaments més especialitats (especialment els relacionats amb les toxicomanies) per determinades situacions com el terapèutic o l'ambulatori.
- També preveu la llibertat vigilada a través del seguiment d'un Delegat d'Assistència al Menor, però amb un tot un seguit de condicions i compromisos per part del Menor.
- La Llei permet una mena «d'arrest domiciliari» de caps de setmana per aquelles menors que han comès les infraccions en aquest espai. Igualment pot inhabilitar per la conducció de ciclomotors.

Segons Capdevila (2001) i com ja s'ha esmentat abans, la Llei 5/2000 en l'àmbit de les mesures penals per a la infants i adolescents estableix dos nous principis: despenalització als menors de 14 anys i la responsabilitat civil solidària que assumeixen els pares:

- La despenalització i desresponsabilització als menors de 14 anys dels actes delictius o faltes que hagin pogut cometre abans d'aquesta edat i que abans era als dotze. Amplia, doncs, l'àmbit competencial de protecció de menors reduint el penal, traspasant les intervencions a la DGAIA, i cerca les causes de les dificultats penals del menor en les irresponsabilitats derivades de l'atenció dels tutors o els pares. Des d'aquesta perspectiva les valoracions que es poden realitzar del context de risc de l'infant com a inductor de possibles faltes té una gran indefinició, establint unes responsabilitats per aquestes situacions no massa clares.
- La responsabilitat civil solidària dels fets que hagi protagonitzat un menor de 18 anys, significa carregar els danys i perjudicis efectuats pel menor sobre els seus progenitors o tutors legals. La resposta de molts pares en situacions de fills altament conflictius ha estat la renúncia voluntària a la seva paternitat davant la Fiscalia de Guàrdia. Si socialment pot esdevenir una solució per resoldre els problemes subsidiaris, a la pràctica elimina la intervenció i la mediació positiva que poden realitzar els pares a nivell educatiu i de contenció, a més d'obligar a assumir per

part de l'Administració, tuteles complicades que carregaran sobre el seu pressupost.

Aquesta Llei, que substitueix el marc jurídic franquista de l'any 1948 (Llei del Tribunal Tutelars de Menors), només revisat en alguns articles el 1992 i 1995, no correspon al seu disseny originari perquè les pressions d'alarma social han fet canviar els continguts. Segons Funes (2001:22), «tota bona llei penal que tingui a veure amb menors es caracteritza per facilitar i estimular formes flexibles d'aplicació. Això vol dir que la política social educativa que hi ha al darrere farà que una mateixa llei tingui uns o altres efectes. Aquesta llei neix en un context d'alarma, sense base real però present, que pot convertir-la en un simple codi penal adult». És el cas de l'augment de la violència juvenil, especialment la vinculada a la kaleborroka basca, i al problema de protecció als menors estrangers indocumentats.

Funes (2001) citant la Llei, creu que s'han reduït drets als menors, «l'experiència demostra que aquestes mesures de vegades són insuficients per garantir la protecció adequada d'aquestes persones menors i és necessari que la llei prevegi la possibilitat de restringir o suprimir amb caràcter temporal les sortides d'aquestes persones menors dels centres d'internament en què es troben, a fi que l'entitat pública pugui portar a terme l'exercici de les seves funcions tutelars»³⁸, en benefici d'una necessària i convenient protecció. Així, segons Funes (2001:23), «no hi ha protecció que sigui vàlida si es fa amb la privació de drets i la resposta penal en l'àmbit juvenil pot i ha d'arribar a ser bàsicament educativa. No són els buits educatius i les necessitats socials el que se sanciona, tot i que l'enjuiciament pot i ha de ser l'avinentsa perquè el jove sigui atès», a més de tipificar tot un seguit de deures i sancions en els centres residencials.

Per altra banda la Llei era innovadora en la mesura que obria el camp a tot un seguit d'intervencions noves. Així en el seu article 45.1 diu que «les administracions resten compromeses a finançar amb les dotacions adequades el treball dels educadors de carrer, equips bàsics de serveis socials i equips d'atenció a la infància i a l'adolescència, i també tots aquells serveis o prestacions que donin suport a l'atenció de l'adolescent en el propi entorn. (art.44.b). La xarxa bàsica de serveis socials d'atenció primària ha de promoure programes educatius i preventius destinats a fomentar la capacitat

³⁸ Llei modificació de la llei 37/1991, 5/2000, sobre mesures de protecció als menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció espacial als adolescents d'alt risc social. Preàmbul. P.2.

crítica, d'autocontrol i sentit de la pròpia responsabilitat dels adolescents amb conductes d'alt risc social», però a la pràctica han restat poc definides i per les que no s'hi destina cap partida de recursos específica.

Capdevila (2001:26) creu que la Llei «neix sense garanties que respectin el procediment d'implementació, ja que no s'ha fet cap estudi de l'impacte que tindrà sobre els recursos de protecció, no s'ha previst un pla d'actuació a seguir per la seva aplicació entre els professionals que hauran d'aplicar-la i/o assumir-la, ni s'ha fet cap inversió en reciclatge professional ni amb la coordinació de les institucions (fiscalia, primària, secundària, centres residencials, acció educativa». La cadena de derivacions cap a intervencions especialitzades precipitarà l'augment de llistes d'esperes, donada la manca d'equips educatius suficients, aparquant les actuacions de prevenció i millora de les situacions educatives, per accentuar les urgents residencials en els casos de més conflictivitat.

Peláez (2002:24), educador en medi obert en actiu, adverteix la peculiaritat del col·lectiu de menors al qual s'aplica la Llei, esmentant les seves mateixes paraules, «un moment preocupant i apassionant al mateix temps». Fa esment de la noves situacions derivades dels menors estrangers, de l'augment de situacions amb trastorns de personalitat, i en els nous tipus de consum i dependència dels tòxics. Des de la seva perspectiva els resultats d'aquesta Llei dependran de la seva aplicació i aquí assenyala alguns punts importants com aprofundir els programes específics per abordar les situacions dels menors de catorze anys; augmentar el nivell de recursos materials i humans; la necessitat de més formació especialitzada; la coordinació constant entre els professionals dels centres d'internament i els de medi obert; en definitiva entre els serveis de justícia i els de protecció.

3.3.3. Llei de modificació de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social (maig 2002).

També és important fer una aturada en la darrera aportació del Parlament de Catalunya pel que fa referència a legislació sobre protecció infantil i juvenil, en aquest cas ja fent una referència directa a l'àmbit de la protecció.

Per començar esmentar l'informe elaborat per Comas i Funes (2001) en el moment en què aquesta Llei estava en tràmit parlamentari. Aquests dos autors feien, en aquells moments, esment d'algunes consideracions i convidaven als polítics a tenir-les en compte. D'entre totes elles en destacaré algunes que considero que valoren la sensibilitat pel medi obert per sobre de la prioritització de l'internament, línia per la qual opta el marc legal .

La primera observació que fan, és que la Llei no acaba de definir ni la posició ni la pertinença dels menors estrangers dins el col·lectiu de l'àmbit de la protecció a Catalunya. Tot això, a més, dins d'una situació de saturació dels recursos de protecció i de la manca de cap estratègia sistemàtica de recursos preventius per atendre aquesta situació.

La segona és la insuficiència de les respostes educatives protectores clàssiques previstes per la Llei al esdevenir un col·lectiu que no respon al clixé habitual d'aquest tipus d'intervencions. Això, unit a l'absència d'esforços per incentivar noves pràctiques educatives que siguin viables per a ells, i a la renúncia de l'acció socioeducativa dins la funció protectora de l'Administració, fa que la situació pugui a mig termini empitjorar encara més.

La tercera fa referència a la contradicció entre uns resultats esperats a curt termini més relacionals amb la pressió mediàtica i l'alarma social, que amb una veritable voluntat educativa d'afrontar el problema, sense madurar processos reflexius de millora i actuació en aquest àmbit.

Creuen que la Llei acaba creant una categoria d'adolescents en conflicte social, que priva de cobertura legal i acaba convertint-los a priori en actors d'il·legalitat, obrint la possibilitat d'internar-los quan no s'amollin a les exigències educatives previstes. Tanquen la seva exposició amb unes paraules prou eloqüents, «l'atenció al menor sempre és educativa i, per tant, caldria avaluar i dissenyar programes en termes de capacitats i no de dèficits, en termes educatius i no clínics o penals».

Així, doncs, aquesta controvertida Llei, esdevé una modificació de la de 1991, canvi justificat a partir de les noves necessitats i situacions que es plantegen dins l'àmbit de la protecció, especialment a la protecció residencial i pel que fa referència, no a filosofia educativa ni tampoc a estructuració de serveis, sinó a les seves mesures

pròpiament dites. Sense voler establir una competència entre els dos àmbits, curiosament les dificultats del medi residencial per resoldre determinats problemes són les que acaben per proporcionar al medi obert la possibilitat d'esdevenir un àmbit privilegiat tant d'intervenció i seguiment, com de prevenció.

La Llei està influenciada per una situació d'alarma social (menors indocumentats estrangers i violència juvenil), o de certa importància institucional entorn de determinades situacions noves que es pateixen des de la protecció de menors (disminució del nombre de proteccions d'infants i augment de les d'adolescents). És clara en la Llei, la necessitat de noves articulacions de recursos en medi obert per tal d'endegar dinàmiques nous d'integració i acció educativa, «a fi de facilitar la continuïtat de la intervenció tècnica, cal preveure l'existència de centres o unitats dotats de mesures de contenció que, tot mantenint el caràcter de centres oberts, afavoreixen l'efectivitat de l'acció de l'entitat protectora» (Preàmbul).

Hi ha una preocupació pels menors en alt risc social, no deixant massa clar si són ja infractors habituals i es troben dins la competència penal, o si són només mesures de prudència a curt termini, o intervencions de protecció excepcionals com «l'assistència diürna a menors sense llar, perquè abandonin la permanència al carrer. Aquests programes d'intervenció socioeducativa... s'han de dur a terme en centres de dia amb la finalitat que els menors assoleixin més recursos, més autonomia personal i més habilitats socials». (art. 3.2.a.).

Però, mentre per una banda sembla flexibilitzar l'acció educativa, especialment pel que fa referència a l'àmbit d'intervenció, per altre és restrictiva en el tema de drets i llibertats individuals dins l'àmbit residencial com, «incorporar elements constructius de seguretat, amb l'objecte d'afavorir l'eficàcia dels programes educatius» (art. 5), o tipificant una llarga llista mesures correctives i deures per als menors internats atesos. Sorpren la «penalització» que fa dins de l'àmbit residencial en el moment que es preocupa d'una manera exagerada de tipificar infraccions i faltes amb les seves corresponents respostes (article 48-52, a nivell de contingut gairebé una tercera part del document). En certa manera el que fa és evidenciar una situació difícil en les intervencions dins d'aquest espai, tot cercant en la prevenció, o fins i tot en la renúncia a l'internament per a determinats menors desemparats (menors estrangers indocumentats), concentrant tota la intervenció en el medi obert (centre diürns).

Hi ha una nombrosa enumeració de recursos en medi obert en els articles 3.3. i 45.2 (centres diürns, centres oberts, tallers, serveis comunitaris, ajuts professionals, atenció psicoterapèutica, centres d'allotjament nocturn de curta durada, centres o unitats dotats amb mesures estructurals de protecció..), però sense definir-los (alguns tenen tradició en el camp, però d'altres no), ni relacionar-los amb la tasca educativa nova sobre la han d'intervenir. Igualment traspassa a l'àmbit municipal moltes d'aquestes competència però no parla massa de recursos ni de noves partides pressupostàries.

Aquesta reforma de la Llei del 1991 sembla més una actuació d'urgència produïda per una degradació i pèrdua de control educatiu sobre les intervencions residencials, unida a noves situacions de menors desprotegits. Qüestiona la capacitat de la Direcció General d'Atenció al Menor per resoldre els problemes per si mateixa. Potser és que aquest són ja prou grans per fer-ne una reflexió social i política més compromesa. Si és així, cal concloure que la Llei no s'hi acostava massa.

A la reforma de la Llei 37/1991 no ha incorporat cap referència a la Convenció de Drets de l'Infant, ni tan sols la terminologia, que ha introduït el «terme persona menor», al marge dels «d'infant» i «adolescent» previstos per la Convenció. La formulació dels drets dels infants ingressats en centres amb aquesta reforma tampoc fa cap esforç de concreció, que n'asseguraria l'aplicació i constituïria una bona guia per a tots aquells que hi intervenen. Cosa que fa pensar que no hi ha un convenciment de la significació i l'obligatorietat dels drets dels infants com a criteri per l'atenció amb recursos alternatius a la família. Igualment passa amb els adolescents que presenten comportaments més conflictius.

Com a conclusió d'aquest apartat podem utilitzar el brillant anàlisi de Jolonch (2002:107) entorn al tractament legislatiu de la infància a Catalunya on, «malgrat l'evolució de la pràctica legislativa que introdueix en la protecció dels menors el reconeixement dels drets i de l'interès de l'infant, ens mantenim en una tradició de perill social i en una etiologia familiarista de la delinqüència que centra el tractament en les causes i que amplia, a través de la designació del risc, els límits de la intervenció judicial en el camp de la protecció de la infància».

Per aquesta autora la confusió entre allò que és jurídic i el que no ho és continua imperant, i es traspassa la frontera que separa l'àmbit del

dret del de la intervenció protectora, de tal manera que tot i reconèixer d'una manera cada cop més explícita als drets de l'infant, es cau implícitament en la idea de problema i de limitació. Les dificultats amb la infància queden representades amb tres categories: discapacitat, dificultat d'inserció social i ser fill d'immigrants, etiquetant i convertint en marginats a aquests col·lectius. Així, segons Jolonch (125), «es reforça el juridicisme per regular problemes d'indole cultural, o social però que no pertanyen a l'àmbit del dret (...) de tal manera que aquest practica exclusions objectives en forma de discriminació entre els subjectes dels drets (...) accentuant l'especialització i fragmentació de les respostes..».

3.4. Les polítiques d'infància a la Unió Europea.

El marc general de la política social europea cal cercar-lo en dos dels primeres aportacions redactades entorn del tema: l'anomenada carta social europea d'Octubre de 1961, i el conveni europeu d'Assistència social i sanitat del desembre de 1953. Aquests dos documents, tot i que no seran tractats directament, és important citar-los pel marc de referència que suposen, a més de la filosofia de protecció que volen definir.

El Conveni de 1953, és un acord europeu per mantenir els serveis socials als ciutadans dels estats membres als diferents països de la Comunitat (en aquell moment), igualment s'estableixen aquest com un denominador comú de tots.

La Carta Social europea de 1961, és una declaració de drets fonamentals dels ciutadans de la Comunitat dins l'àmbit social. És ben explícita en el seu article 7 entorn del tema de la infància, «Dret dels nens i adolescents a protecció» (en aquest moment es marquen les edats laborals mínimes, l'escolarització obligatòria, la protecció envers els perills físics i morals..., però tot dins un marc laboral); en el seu article 13 entorn del «Dret a la protecció social i mèdica» (atenció a les persones que no disposen de recursos suficients); l'article 14, «Dret als beneficis dels serveis socials»; l'article 16 on es manifesta el «Dret de la família a una protecció social, jurídica i econòmica» (condicions de vida indispensables pel seu ple desenvolupament, prestacions socials i familiars...); i l'article 17, «Dret de les mares i els nens a una protecció social i econòmica».

En aquest context, el Consell d'Europa va iniciar el Projecte de Polítiques d'Infància que, mitjançant diversos grups de treball, va aprofundir en diferents àmbits d'atenció. Un d'aquests grups de treball feia referència a la «Implementació dels drets dels infants en centres residencials d'acció educativa», que en el Congrés de Clausura del Projecte celebrat a Leipzig el 30 de maig a l'1 de juny de 1996, va presentar, entre altres, les següents propostes:

- Definir els drets dels infants en els centres residencials d'acord amb els instruments legals existents.
- Fer-ne publicitat dels Drets de l'infant.
- Formar els professionals sobre aquests drets.
- Informar-ne igualment els infants i adolescents.
- Crear un Ombudsman específic per assegurar que aquests drets eren respectats.

Aquest grup de treball assenyalava com a problemes d'especial importància: *a)* els criteris de col·locació, pel fet que l'admissió en els centres es basava més en la disponibilitat de places que en criteris objectius de les necessitats individuals dels infants; i *b)* la conciliació de les necessitats dels equips educatius amb els interessos dels infants i adolescents que hi residien.

El Comitè de Política Social del Consell d'Europa, amb el Projecte de Polítiques d'Infància, va establir un Catàleg de Principis en relació amb els drets dels infants en les institucions residencials, que és bo recordar:

- Dret a l'internament en centre residencial sobre la base d'una necessitat imperativa i no d'una situació de risc.
- Dret a mantenir contactes amb la família.
- Dret al respecte a la seva cultura, religió, salut i circumstàncies socials.
- Dret a la igualtat d'oportunitats i a la no estigmatització.
- Dret al respecte a la persona.
- Dret a participar en el procés de protecció.
- Dret a una integració familiar positiva tan aviat com sigui possible.

- Dret a l'educació formal.

Les conclusions del Projecte assenyalaven també alguns instruments per aconseguir aquests drets que es referien a més del lloc i dimensió de la institució, a la seva organització interna:

- La salut física de l'infant és la primera condició de cara a l'èxit de la intervenció pedagògica
- La intervenció pedagògica se centra essencialment en el desenvolupament de les capacitats dels infants i el respecte a la seva autonomia, tot mantenint el contacte amb l'exterior
- Cal una estabilitat dels grups educatius i dels equips educatius
- Els equips educatius han de ser mixtos i pluridisciplinaris
- Cal una formació continuada dels professionals en relació amb els maltractaments infantils, els drets dels infants i els drets humans.

3.4.1. El marc general d'atenció a la infància a la UE.

Europa pateix de davallada demogràfica, i la infància com a sector social perd pes específic dins el volum de la societat. Temes com la tercera edat esdevenen més problemàtics a curt termini. Tot i així les iniciatives protectores de la família i incentivadores de la natalitat es mantenen d'una manera o altra a la majoria de països de la UE³⁹, depenent lògicament de les seves possibilitats de renda, unides a les tradicions en política social que cada Estat manté.

El 1986 es va crear una «Xarxa d'Atenció a la Infància», com a part del segon programa d'igualtat d'oportunitats dins la Comunitat. Aquesta xarxa està formada per un Coordinador i un grup d'experts de tots els estats membres. El 1991 la xarxa canvia de nom dins el marc del Tercer Programa d'Igualtat d'oportunitats, anomenant-se ara la «Xarxa d'Atenció a la Infància i altres mesures destinades a reconciliar l'ocupació i les responsabilitats familiars de les dones i els homes».

A l'Abril de 1991, el Parlament Europeu va aprovar una resolució sobre l'Atenció a la Infància i a la igualtat d'oportunitats, fent una crida a l'establiment a una Directiva on es poguessin inscriure els serveis a la

³⁹ Recomanacions del Comitè de Ministres del Consell d'Europa (R88), de 16 i 29 de Setembre de 1988.

infància. Al març de 1992 el Consell de Ministres de la UE va aprovar una recomanació del Consell sobre Atenció a la Infància, on es recomanava als estats membres desenvolupar serveis a la infància, tot promocionant el benestar dels nenes i de les seves famílies. La recomanació proposa un seguit d'objectius específics per la definició d'un sistema de qualitat⁴⁰:

- Oferta adequada de serveis tan en les zones urbanes com en les rurals.
- Oferta acurada de serveis pels infants amb necessitats especials
- Atenció sana i segura, combinada amb un enfoc pedagògic.
- Relació estreta amb els pares i les comunitats locals.
- Diversitat i flexibilitat de serveis.
- Increment de les possibilitats per escollir dels pares.
- Coherència entre serveis.
- Es proposa un termini de 10 anys (fins el 2006).

Des d'aquesta perspectiva la UE treballa amb la infància aspectes relacionats amb la dedicació laboral dels pares i atenció als fills, el marc escolar i cultural, la infància i els problemes derivats del trànsit i la circulació rodada, previstos tots ells des de la protecció. Aspectes relacionats amb el desenvolupament dels serveis locals de qualitat per nens entre 0 i 3 anys, l'expansió del finançament públic, la igualtat d'accés a tots els nens, responsabilitats de protecció per part de les autoritats públiques..., són alguns dels objectius a curt termini que comprometen a les instàncies comunitàries.

D'aquesta manera Madrigal de Torres (1996) afirma que «l'establiment de serveis de cura d'infants mentre els pares treballen, la concessió de permisos als pares treballadors, l'adaptació de l'entorn, l'organització i l'estructura del lloc de treball a les necessitats dels treballadors amb fills, així com el repartiment equitatiu entre homes i dones de les responsabilitats familiars de la cura i educació dels fills, constitueixen el quatre àmbits bàsics on els Estats poden desenvolupar mesures de recolzament a assistència i protecció dels menors»⁴¹.

⁴⁰ Font: 1986-1996 (1996): *La xarxa d'Atenció a la infància. Una dècada d'encerts*. Unió Europea.

⁴¹ Op. cit. P. 772.

La diversa documentació sobre «L'atenció a la infància en les Comunitats Europees» (1985-1990)⁴², constata que en els informes de 1988, 1989, 1990 posen de relleu el tema de la igualtat entre homes i dones pel que fa referència a la igualtat en les possibilitats d'accés al treball. En aquests informes, en conseqüència, es constata que les polítiques d'atenció a la infància deuen fer-se tenint en compte les necessitats de tots els nens, tenint en compte la seva diversitat i definint amb amplitud els serveis de seguretat i cura dels infants.

La filosofia general que inspira la intervenció comunitària creu que la protecció a la infància deu centrar-se en l'interès superior de l'infant i fonamentar-se en els principis de llibertat i dignitat d'aquest, així com pel respecte de les seves senyals d'identitat i a les seves característiques personals i col·lectives. A nivell de documentació destacariem els següents acords que defineixen el marc jurídic de les intervencions amb infància a la Europa Comunitària:

- Resolució sobre Maltractament A2-175/85 del 17 de Gener de 1986. Reflexiona sobre la complexitat del maltractament, l'abús sexual i l'abandonament d'infants com a problemes. Les mesures que proposa fan referència en primer lloc a la millora de les situacions de les famílies, el recolzament als centres d'assessorament familiar, les mesures terapèutiques no punitives, la protecció als testimonis, treball sobre el problema de la violència domèstica, formació tant als docents com a les mateixes escoles.
- Resolució del 16 de Juny de 1987 del Parlament Europeu sobre el treball dels Menors (a2-67/87), en la línia dels convenis de la OIT, per la protecció dels menors en el treball. Els aspectes de prohibició de treballar als menors dels 16 anys i la obligatorietat educativa, seran desenvolupats en la Carta Comunitària dels Drets Socials Fonamentals dels Treballadors de 1989.
- Resolució 89/C 153/02 del Consell i dels Ministres d'Educació, del 22 de Maig de 1989, fent referència a l'escolarització dels nens gitanos i itinerants. En aquests cas s'insisteix en afavorir iniciatives innovadores i recolzar accions positives, amb l'objecte de fomentar una acció global i estructural per superar

⁴² UNIÓ EUROPEA: *Cuadernos de las mujeres de Europa*, nº 31, agost 1990, pp.64-73.

els obstacles a la seva escolarització, respectant els seus valors específics.

- Resolució del 13 de Desembre de 1991 sobre els problemes del nen a la CE (A3-314/91), en el que es revisen les accions de la Comunitat en matèria d'assistència i protecció als nens i on es formulen determinades demandes als Estats membres. Es destaquen els drets de l'infant i el respecte a la seva dignitat i creixement.
- Directiva 94/33/CE del 22 de Juny de 1994 que fa referència a la protecció dels menors de 18 anys que treballen, entorn de les obligacions dels empresaris i regulació
- Carta Europea dels Drets de l'Infant (A3-0172/92) amb caràcter vinculant i que constata la insuficiència d'instal·lacions destinades als infants en gairebé tots els països membres de la CE, establint fins i tot la figura d'un defensor dels drets de l'infant per a cada estat membre amb la responsabilitat de guardar els seus drets i interessos. Així mateix es preveu aquesta figura per l'àmbit comunitari. S'estableix també la protecció a qualsevol infant indistintament de la seva condició no comunitària. Es tornen a repetir la llista de drets bàsics de protecció a la infància.

Afegim, a més, l'Informe de 1996 entorn de l'atenció a la infància fora del marc escolar (Xarxa Europea d'Atenció a la Infància en Edat escolar). En aquest document es segueix mantenint la preocupació per la dedicació laboral dels pares. Tot i així les seves conclusions se centren en valorar aquest tipus de serveis com a millora de la qualitat de vida i de l'acció educativa, treballant la construcció de la comunitat i d'una societat solidària. L'informe s'allunya de les referències a la feina escolar, per insistir en els aspectes més lúdics i de descoberta de l'entorn. Espanya es situaria en el grup de països on el sector públic menys ha desenvolupat aquest tipus de serveis.

3.4.2. La revisió dels serveis a la Infància (1996).

Es també força interessant la Revisió dels serveis a la Infància dins la Unió Europea (1990-95), encarregat per la Comissió Europea i la Direcció General d'Ocupació i Relacions Laborals i Assistència Social, tant per l'aportació de dades com de les línies principals de futur.

Aquest informe conté informació entorn dels serveis d'atenció, educació i activitats de lleure (escoles incloses) per a la infància de 0 a 10 anys. Tot seguit s'exposen algunes dades:

- Entre el 1985-93 el nombre de mares integrades al mercat laboral va augmentar amb relació amb l'índex d'ocupació dels pares, tot i que aquests mantenen uns nivells més elevats d'ocupació. Dinamarca, Suècia i Portugal són els que tenen més ocupació de mares i Irlanda i Portugal els que menys.
- Dins La UE el 40 % de les mares que treballen tenen ocupacions de mitja jornada, mentre que pels homes és d'un 2%. Grècia, Espanya i Itàlia són els països que els tenen més baixos.
- Dins la UE l'índex de natalitat ha arribat a un mínim històric, per sota del nivell necessari per garantir el canvi generacional de la població. Els índexs més baixos corresponen a Grècia, Itàlia i Espanya.
- Els homes i les dones tenen fills cada cop a edats més avançades, cosa que provoca la concentració de la força laboral en el grup d'edats compreses entre els 25 i els 49 anys.
- A la UE estan augmentant el nombre de famílies monoparentals. Els nivells més baixos es constaten a Grècia, Itàlia i Espanya.
- Tots els països tenen sistemes de baixes laborals per a dones d'entre 8 i 14 setmanes després del part. Pocs països ofereixen la baixa de paternitat de més d'una setmana. Les baixes parentals regulades varien molt segons país i situació.
- Els serveis finançats amb fons públics estan força desenvolupats a Dinamarca i Suècia, i molt poc a Grècia, Espanya i el Regne Unit.

De les conclusions i progressos aconseguits al llarg d'aquest cinc anys formulats al final de l'informe en podríem destacar els següents:

- La recerca d'una més gran diversitat i flexibilitat en els serveis infantils pròpiament dits, ampliant les necessitats a les que deuen adaptar-se, i en la provisió de serveis, especialment fomentant l'oferta del sector privat i que aquesta pugui comptar amb fons públics.

- L'accentuació de la participació dels pares i la creació de serveis dirigits per pares.
- La millora del nivell de formació dels treballadors dels centres i dels treballadors de l'atenció familiar.
- Els canvis d'edat i d'horaris dins l'escolarització obligatòria.
- La millora de la relació entre escoles i serveis que ofereixen atenció en el lleure.
- La millora de les normatives dels serveis privats, fent-la més estricta.
- El desenvolupament de les subvencions directes als pares.
- Segons Madrigal de Torres (1996), es podrien definir les següents línies de futur pel que fa referència a política comunitària a curt termini:
 - Reforma de les normes comunitàries del medi ambient tenint en compte la sensibilitat dels infants.
 - Creació de habitatges socials a les grans aglomeracions urbanes per a famílies nombroses i les monoparentals.
 - Formulació d'un programa especial d'educació ambiental per a infants a les escoles.

Pel que fa al cas concret d'Espanya és també força enriquidora la «Comunicació de la Comissió de les Comunitats Europees al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i Social, i al Comitè de les Regions», o també anomenat «Projecte d'informe conjunt sobre integració social 2001». En les seves conclusions pel que fa referència al nostre Estat, marca algunes observacions que ens poden ajudar a interpretar millor l'actual situació del marc d'intervenció social:

- Per una banda l'informe ressalta la millora del sistema social espanyol, remarcant que Espanya està per sota de la mitjana europea amb una despesa del 21'6% en front del 27'7 %, i amb una despesa per habitant (estàndard de poder adquisitiu) de 3.224 en front del 5.532 de la mitjana europea. Igualment constata l'elevat atur mitjà (14'1 %), on la taxa d'ocupació augment entre 1996 i el 2000 del 47'1 % al 55 %, però resta per sota de la mitjana europea que és d'un 65 %. Aquesta situació es veu agreujada per l'augment de la desocupació femenina (un 30 % més que els homes), la dels joves i dels aturats de llarga

durada. La taxa de pobresa de la població el 19 % viu amb ingressos inferiors al 60 % dels ingressos mitjans. Es per això que recomana com una mesura prioritària el facilitar l'accés a recursos, drets, bens i serveis per a tothom. En aquest àmbit són grups destinataris jubilats, discapacitats, persones amb instrucció mínima i salut

- Es constata la carència d'una assistència mínima normalitzada a tot el territori estatal, dons la integració social depèn molt de cada Comunitat Autònoma. És per això que l'informa demana una avaluació del seu grau de coordinació i integració de les diferents mesures.
- L'errada per part de les autoritats espanyoles de considerar que l'exclusió és un fenomen multidimensional, cosa que no ajuda a la mobilització dels interessants directes, ni tampoc a polítiques coherents d'integració.

- Igualment en matèria de polítiques social es tendeix a l'especialització de les ajudes per camps (subsidi atur, pensions, discapacitats, i ingressos mínims) i no en plantejaments integrats. Falta una coordinació més estreta entre polítiques actives d'ocupació i polítiques d'integració social. En aquest sentit l'informe demana el poder garantir el complement de les pensions mínimes i el 10 % del recursos socials a fomentar la integració en el mercat laboral.

La Comissió marca com a objectius a curt termini: la coordinació i cooperació entre els diferents nivells administratius; l'assumpció del casos d'extrema pobresa. Així els pressupostos espanyols mantenen una prioritat financera màxima pels immigrants, les famílies amb fills (45 % del total de la despesa social); les persones d'edat i els discapacitats (un 40 % del total de la despesa social); dones i joves (un 10 %); els sense sostre només reben un 1 %; i la millora dels indicadors relacionats amb l'exclusió i l'execució de plans regionals contra ella. És per això que cal mobilitzar tots els organismes pertinents per tal d'elaborar i tirar endavant un Pla d'acció social integrat.

POBRESA, EXCLUSIO I SOCIETAT DEL BENESTAR.

«Cada animal tiene su instinto propio; y el instinto del hombre que fortifica la razón, le impulsa a vivir en sociedad, como le impulsa a comer y a beber. La sociedad no ha degradado al hombre; el alejamiento de ella es o que lo degrada. El que viviera absolutamente sólo perderá pronto la facultad de pensar y la de expresarse, y llegará a convertirse en bestia»

Voltaire: Escritos filosóficos.

«Només el respecte d'aquest dret a la igualtat i a la diferència pot evitar l'adveniment d'un món on tot i tots acabin per semblar-se als que demostrin ser, no els més savis, sinó tant sols els més forts. De la nostra capacitat de construir una ciutat sense estigmes ni estrangers dependrà que es restableixi al nostre voltant la polifonia humana, lluny de les selves i els deserts on una vegada ens va semblar veure-la morir».

Fundació Baruch Spinoza: La ciutat de la diferència.

«**L**a desesperació, que és invisible mentre es pateix en silenci, és l'objecte d'atenció quan explota. Els que varen apartar els seus ulls durant tant de temps, ara murmuren expressions de preocupació i sorpresa. L'horror, la tristesa, la desesperació estan justificades avui, la sorpresa no». Aquestes paraules de Jesse Jackson, congressista i activista nord-americà, pronunciades al diari «The Guardian Weekly» en 10 de Març de 1991 entorn dels disturbis de Los Angeles, ens ajuden a ubicar el tema de la pobresa com a fenomen social complex amb implicacions profundes. Una situació silenciosa, socialment apartada i soterrada en espais, especialment urbans i llars privades, però que en determinades situacions pot explotar amb una gran conflictivitat social. Les paraules de Jackson també fan palesa la poca preocupació de la societat benestant i satisfeta pel drama humà de la pobresa, que es manté al marge de les possibilitats del sistema socioeconòmic.

No podem parlar d'infància i adolescència en risc social sense tenir en compte la pobresa, la desigualtat i la marginació estructural. Els processos d'empobriment, estratificació i segregació social, produïts per multiplicitat de causes, però que estan lligats a l'etern problema

de la injustícia, són la terra de creixement de moltes situacions de risc social i desemparament. Per això es creu oportú dedicar-hi un capítol a fer-ne un anàlisi general, especialment de caire sociològic, completant les reflexions fetes en el capítol anterior entorn de la pobresa, la marginació i el risc social.

4.1. Desigualtat, pobresa i exclusió social.

Conceptualment es fa necessari definir els tres termes que s'utilitzaran al llarg de tot aquest apartat i de la mateixa tesi. Desigualtat, pobresa i exclusió social fan referència a una mateixa situació, però alhora són tres aspectes que cal diferenciar per poder aprofundir millor el problema dels seus orígens i les seves implicacions.

4.1.1. Pobresa.

Quan es parla de pobresa podem agrupar les seves conceptualitzacions en dues grans corrents de pensament: el model anglosaxó que insisteix en el comportament econòmic i l'estudi de les causes, amb una perspectiva quantitativa que cerca l'objectivitat de les dades; i el model francès o continental que introdueix el concepte d'exclusió social on s'hi recalquen la participació i l'exclusió social, perspectiva que ha estat adoptada pel nou programa europeu (el quart), «Programa de Lluita contra l'exclusió i de Promoció de la Solidaritat».

Però també podem començar per definir la pobresa amb la declaració institucional com la feta pel Consell de Ministres de la CE l'any 1984. En el Segon Programa de lluita contra la pobresa, qualifica l'expressió pobre « en referència a aquelles persones, famílies i grups amb recursos materials, culturals i socials tant limitats que queden exclosos del mínim nivell de vida acceptable en els Estats membres on viuen». Pobresa i pobre esdevenen conceptes relatius a un grup més ampli que els significa, com a tals, per la relació que es produeix entre les desigualtats d'alguns col·lectius respecte a la mitjana de la resta de la població.

Però, abans de continuar parlant des del vessant terminològic de la pobresa i la desigualtat, és convenient donar una pinzellada de realitat al discurs de les xifres. Tot i que les dades que s'expressaran tot

seguit poden semblar obsoletes (s'actualitzaran més tard), sempre es fa interessant fer una ullada a alguns percentatges que ajuden a valorar millor l'estat de les coses i les persones. Pertanyen a un informe de Càritas del 1991⁴³, segons el qual la problemàtica de la pobresa a Espanya es podia concretar en les següents dades: el 10 % de les famílies espanyoles disposaven del 40 % de la renda, mentre que el 23 % només tenia accés al 7 % del total de riquesa del país. El 30 % de les llars espanyoles vivien (amb criteris de renda mitjana) dins de condicions de pobresa, i el 40 % entre la limitació suficient i el benestar, el 20 % amb una situació de seguretat i abundància, i la resta, el 10 % de riquesa excepcional.

Després d'aquestes dades la pobresa com a fenomen no es pot plantejar com un simple problema de minories. La pauperització econòmica i les conseqüències que se'n deriven, afecten d'una manera directa grans col·lectius de la societat espanyola i, en més gran mesura, de la mundial. Cal tenir-ho en compte a l'hora de valorar la seva gravetat dins d'un sistema socio-econòmic que es justifica en prosperitat, el consum i el benestar que produeix.

Per entendre els mecanismes de perversitat dels sistema capitalista i neoliberal, podem fer esment de Masllorens (1991). Aquest autor, per qualificar la pobresa parla d'una de les característiques dels marginats socials, la manca de consciència sobre quines són les seves necessitats més extremes. El que anomena «efecte Mateu» (fent referència al fragment de l'Evangeli, «el qui té se li donarà, el qui no té se li prendrà fins i tot el que no té»), entorn de la no accessibilitat dels pobres als recursos socioeconòmics que té com a conseqüència un enfonsament encara més gran en l'espiral de precarietat. Llavors la pobresa entra en el cercle viciós de la marginació on les desiguals possibilitats i la injustícia estructural condemnen a la mateixa situació d'una manera força irreversible, als mateixos col·lectius.

4.1.2. Pobresa i desigualtat.

Per Tortosa (1993) és necessari diferenciar desigualtat i pobresa. Si la desigualtat es podria definir com la desequilibrada distribució de certs béns materials, especialment monetaris, amb la conseqüència d'una creixent distància econòmica entre uns sectors de la població

⁴³ Revista Càritas nº 313 (1991)

respecte a d'altres. La pobresa, en canvi, té molt a veure amb la insatisfacció de les necessitats bàsiques, resultat del que ell anomena «violència estructural injusta». Desigualtat i pobresa no han de mantenir necessàriament una relació directe. Societats globalment pobres amb un baix nivell de renda i consum, no han de ser necessàriament desiguals.

Tortosa (1993:32) creu que «els pobres i marginats poden viure dins de la societat però al mateix temps es troben al marge de la mateixa. I per sobre de tots ells hi ha una xarxa de grups que exclouen de les decisions importants a la resta». El sistema social esdevé opac en els seus extrems, oferint una gran dificultat per poder estudiar els processos d'empobriment (per la natura indeterminada dels càlculs de la mesura dels nivells de pobresa), que es repeteix en els processos d'enriquiment i acumulació. Els orígens de l'empobriment tenen, a més de la herència i les arrels familiars, altres raons com ara l'anomenada vulnerabilitat social i personal, tot un seguit de factors que tenen molt a veure amb l'edat (joves i vells), la manca de formació, les discapacitat, la feminització de la pobresa, les ètnies «inferioritzades» o determinades situacions socials com els aturats de llarga durada o els inocupables.

D'aquesta manera per Cuesta (1996:11) cal prendre la pobresa com un fenomen de natura multidimensional, ja que per a ell, «ser pobre no es redueix a patir penúria econòmica, sinó que és una realitat més complexa, que exigeix contemplar, d'una manera conjunta i interrelacionada, una multiplicitat de fenòmens per poder comprendre-la i desxifrar-la».

Alonso (1998:150), creu que la pobresa no es pot deslligar mai de la distribució de la renda i la desigualtat econòmica. Així afirma que, «centrar únicament l'atenció amb el col·lectiu de menys ingressos podria fer oblidar la consideració de la pobresa com un fenomen plenament vinculat a l'estructura social, en la qual juga un paper determinant la manera en què es distribueixen els guanys econòmics del conjunt de la població». Per aquest autor l'evolució de la pobresa va lligada als canvis en el mercat de treball, la distribució salarial, o a les polítiques públiques, la pobresa és conseqüència directa de la desigualtat.

En aquesta mateixa línia Renes (1998:469) afirma que l'anàlisi dels factors generadors de la pobresa desvetlla la desigualtat com a

categoria dominant, però condicionada per una sèrie de variables que influeixen en la seva evolució i incidència en la pobresa. De tal manera que la desigualtat no influeix d'una forma unilineal i segmentada, sinó d'una forma complexa i interrelacionada. Aquesta relació és el que fa que la pobresa esdevingui per a ell una «realitat consistent», és a dir «la pobresa planteja la integració econòmica en interacció amb les amenaces a l'arrelament social per la pèrdua de vincles socials que acompanyen els processos d'exclusió».

Mateo (2001:43) troba molt necessari un aclariment conceptual per tal de poder dissenyar els futurs indicadors dels nivells de pobresa. Així entén la desigualtat com a diferència de renda entre uns i altres, mentre qualifica la pobresa com un procés de privament de necessitats, «un procés (per tant amb caràcter dinàmic) on les necessitats humanes considerades bàsiques (salut física i autonomia) no es poden satisfer de forma perllongada en el temps i involuntàriament». D'aquesta manera els processos d'exclusió i empobriment parlen d'uns mateixos elements: aquells que fan que les persones no es puguin realitzar plenament com a éssers humans amb totes les dimensions possibles i potencials.

Assumint el caràcter complex i polivalent de la pobresa, Martín (1994:28) creu que «sovint es cau en l'errada de considerar la pobresa com un fenomen material, de carència de rentes o despeses. Cal, però, dir que tota aproximació a la pobresa deu tenir en compte que es tracta d'una realitat més que d'un concepte: primer és un fenomen social; segon té un caràcter relatiu; tercer, és de natura multidimensional; i quart, canvia al llarg del temps, és històricament canviant».

I és que per sobre dels indicadors socioeconòmics hi ha les persones i les seves problemàtiques, molts cops fruit de la seva mateixa idiosincràsia. Víctimes i botxins es confonen dins les situacions de pobresa, en la mesura que els mateixos pobres acaben essent reproductors de seves mateixes circumstàncies. Les limitacions viscudes per unes generacions de persones són projectades per elles mateixes cap a les posteriors. Martín conclou, que «cal plantejar la possibilitat que una sèrie de persones i col·lectius han d'aconseguir una plena participació social, es a dir, obtenir un desenvolupament integral. En aquest sentit la pobresa té molt a veure amb drets personals, com una qüestió humana, no estrictament econòmica, que ha de ser treballada en clau de l'exercici o la impossibilitat

d'accés a determinats drets. De retruc es converteix en una expressió de les possibilitats que una determinada societat ofereix pel desenvolupament dels drets econòmics i socials de tots els seus components.

4.1.3. Exclusió social.

L'altre concepte és el d'exclusió social. Tots els autors el qualifiquen com una conseqüència de la pobresa, com un pas posterior en el dinamisme del procés d'empobriment, com la interiorització personal i social d'una situació que arriba a ser quotidiana i irreversible per a l'individu, fruit de la resposta de la societat que no pateix el problema però que rebutja a l'afectat.

Per Martínez Román (2001:72-75), l'exclusió social pot assumir diferents accepcions segons el punt de vista des d'on se la treballi. Des de la solidaritat apareix com una ruptura dels vincles socials, com una deficient relació entre societat i individu. Des del liberalisme es veu com fruit del comportament allunyat i de l'intercanvi individual frustrat. Des de l'estructura social apareix com un mecanisme des d'on el control dels recursos produeix una jerarquia d'exclusions i inclusions.

L'exclusió llavors manté una dimensió macrosocial que fa referència al plantejament institucional i de representació col·lectiva del fenomen de l'exclòs. També una microsocia s'accentua més el grau d'estigmatització de les poblacions pobres, així com la percepció subjectiva de les seves experiències de vida, l'aïllament i la falta d'oportunitats. L'exclusió social pot ser presa com una característica dels individus o de la societat. En el primer cas a partir del desavantatge que tenen respecte als altres, mentre que en el segon a l'accés o no a determinats béns, serveis, recursos i mercats que s'associen a un col·lectiu social.

Mortecho (1999:62, 77-78) qualifica la pobresa com a «dificultat d'accés als béns i serveis propis del nivell mitjà del benestar d'una determinada societat», dins un context de reducció de rendes; mentre que l'exclusió social apareix com «la impossibilitat o incapacitat per exercir els drets socials, especialment el dret al treball, però també el dret a l'educació, a la formació, a la cultura, a la salut, a un habitatge digna i a l'accés a un règim de protecció social».

L'exclusió esdevé un procés, «resultat d'una sèrie d'errades en la cohesió social que es pot analitzar com un itinerari en el qual es van acumulant tot un seguit de carències relacionades amb les diferents dimensions de l'estructura social».

I és des d'aquesta perspectiva que aquest autor creu necessari dividir el fenomen de la pobresa en realitats diferents. Mortecho (1999:67) parla de «pobresa de manteniment» com la que «explica la carència personal des de la insuficiència de recursos econòmics per respondre a curt termini a necessitats primàries de tipus bàsic: habitatge, alimentació i roba». En canvi anomena «pobresa d'acumulació», al fet de poder mantenir un nivell de consum a llarg termini per assegurar un nivell de vida suficient. La «precarietat social o vulnerabilitat» faria referència, a uns paràmetres d'absència total d'integració social, especialment arrel de la manca de feina estable, suficient i remunerada, que respecte a l'exclusió social suposa un veritable no accés amb un caràcter d'irreversibilitat. La marginació es constitueix en un concepte de natura sociocultural, arrel de l'exclusió social i que es mostra en actituds col·laterals com la estigmatització, la criminalització o la segregació espacial.

Podem afegir que l'exclusió social acostuma a representar la darrera etapa del procés de empobriment fruit de les desigualtats socials. Quan la marginació esdevé una situació irreversible, amb la negació de drets bàsics com l'habitatge, el treball, la sobirania política o la dignitat de vida, la persona es converteix en una exclosa i la societat la rebutja d'una manera velada però efectiva..

Per Morente (1997:153-156), exclusió i marginació vénen caracteritzades per la seva percepció immediata, esdevenint el peculiar mode de vida que tenen determinades persones o grups socials, i que denota que estan al marge de la normalitat que caracteritza a un determinat entorn social. Així la marginació com a dinàmica social s'ha de relativitzar en referència al model de societat i estructura de valors que defineixen aquesta pretesa normalitat. I quan aquests valors que es fomenten des de les institucions socials, són de caràcter excloent, amb processos estructurants que reproduïxen la desigualtat i la dualització de la societat, la normalitat perd legitimitat. Llavors la marginació, les seves causes i efectes, deixen de ser una responsabilitat personal o grupal exclusiva per convertir-se en un fenomen social que necessiten d'anàlisis amb més profunditat i compromís.

La marginació suposa entrar en un cercle de dependència on, per la seva natura estructural, n'és difícil sortir-ne, esdevenint llavors un aspecte especial de la desviació, ja que els que es troben en aquesta situació no poden per si mateixos fer res per eliminar la font del seu problema.

4.2. Els orígens de la pobresa a les societats capitalistes.

La intenció d'aquest apartat no és fer en cap mena de cas una dissertació sociològica entorn del capitalisme i les seves limitacions estructurals. Però a l'hora de plantejar els conceptes de marginació i exclusió social es fa necessari analitzar les diverses interpretacions que s'han realitzat entorn del fenomen dins els sistemes de mercat i de consum, on paradoxalment l'abundància i la prosperitat semblen les fites més reconegudes. Tot seguit es fa un repàs de les principals aproximacions contemporànies entorn de la pobresa.

Per a les teories liberals de Malthus (1955) o el mateix Adam Smith (1996)⁴⁴, l'existència dels pobres forma part del sistema i és necessària pel seu funcionament. En certa manera els pobres són fruit d'un procés de selecció social, on els menys preparats per adaptar-se al mercat de treball i a les necessitats del sistema són automàticament relegats. Igualment la seva presència és necessària com una veritable reserva de mà d'obra barata pel temps d'expansió econòmica i industrial.

Des del marxisme clàssic de Marx i Engels, la pobresa i la desigualtat neixen de l'existència de classes socials, i de la infraestructura del mode de producció capitalista, on la plusvàlua és la clau de l'enriquiment. La superexplotació entre classes a la llarga durà una situació d'insostenibilitat que abocarà a la revolució als sectors més desafavorits.

Els estructuralistes parlen de diferents nivells de pobresa o riquesa segons la capacitat de cadascú per adaptar-se al sistema i triomfar. D'aquesta manera hi ha un continu traspàs entre nivells, i la competitivitat és el valor suprem. Els que no l'adopten queden definitivament marginats de la societat. Fent referència a aquests plantejaments Monreal (1996:13), escriu «per resoldre la paradoxa (de

⁴⁴ Lògicament en els dos casos estem parlant de les darreres edicions en llengua castellana. Les originals són del s.XVIII.

la pretesa igualtat d'oportunitats en front de la pobresa estructural), sel's dóna la culpa als individus, o als grups ètnics i culturals, de ser poc capaços d'aprofitar al màxim les oportunitats que la societat els ofereix».

Les anomenades teories de la «cultura de la pobresa» afirmen que, a base de viure situacions extremes, determinats col·lectius socials s'han acabat adaptant a la seva realitat i han conformat una nova cultura o subcultura, sempre en relació d'inferioritat i desfavorable als valors dominants. Enmig d'unes societats de consum i despesa, els sectors socials pobres queden continuament davant la contradicció de viure enmig del luxe sense poder-hi accedir.

El costumari i folklore de molts col·lectius fan una interpretació ancestral de la pobresa assumida com a predestinació, que esdevé una llosa inevitable i inamovible per la voluntat de les persones. D'aquesta manera sempre es troben raons per justificar allò que no es pot justificar. Aquesta visió religiosa de la pobresa en clau de resignació la trobem dins l'Islam, el cristianisme, el judaisme, l'hinduisme o el budisme.

Posicions més extremes, que fins i tot es podrien qualificar de darwinisme social, parlen (en una clau estructuralista) on els pobres són el cost dolorós però necessari perquè els escollits, els que fan anar a l'espècie humana cap endavant, estiguin en millors condicions per competir i crear riquesa.

Postures més crítiques⁴⁵, parlen de la societat dels tres terços (no amb clau estadística sinó d'influència i estructura interna). Fent un cert paral·lelisme amb els tres ordres feudals de l'edat mitjana, estructuren la societat en tres parts, on, un primer terç correspon a les classes dirigents, el segon als grups socials mitjans i qualificats i el tercer als col·lectius sense possibilitats, abocats a la precarietat laboral, i a la manca de preparació i patrimoni.

Molt properes a aquestes idees estan les reflexions entorn al que s'anomena societat dual. Així Martín (1994:35-36) parla de creixement econòmic, crisi social i pobresa, consolidant el concepte de societat dual, de tal manera que «la societat s'ha fet cada cop més injusta, ja que davant un considerable augment de la riquesa, no

⁴⁵ Podem citar per exemple a Ramon Flecha en el seu article "Desigualdad cultural y educación de personas adultas", a *Diálogos*, p. 23-28. Juny, 1995. O també el seu llibre "*La nueva desigualdad cultural*." Ed. El Roure. Esplugues del Llobregat, 1990.

s'aconsegueix repartir-ne els beneficis; en una societat cada cop més rica, la pobresa no cedeix espai, o bé augmenta, evidenciant les contradiccions del sistema, o en el millors dels casos es manté en paràmetres molt similars als de les dècades anteriors». La societat s'acaba estructurant en dos grans grups segons el seu grau d'iniciativa i construcció social: els que tenen ganes de prosperar i els que no mantenen cap mena de confiança ni en les seves possibilitats ni en el seu futur.

Per Monreal (1996), que assoleix una postura crítica respecte al tema, les teories sobre la pobresa es desenvolupen per justificar la creixent desigualtat social que porta amb si mateix el capitalisme, per fer possible els valors d'igualtat d'oportunitats i llibertats.

Com a resum d'aquesta aproximació cal esmentar les postures de resignació i indiferència que tenen les societats davant de la pobresa. Fins i tot a les teories marxistes, la pobresa esdevé necessària com a revulsiu per endegar el procés revolucionari, tot i parlar després d'explotació, mala repartició de la riquesa o desigualtat d'oportunitats. Altres temes com els de l'herència ja varen ser força desenvolupats per Proudhon al segle XIX amb la reivindicació de la seva supressió, un instrument per assolir la igualtat social una mica ingenu. Ara, però, cal preguntar-se si realment la pobresa és una necessitat de l'estructura social o n'és una conseqüència.

Des del punt de vista econòmic capitalista clàssic, els marginats són un exèrcit de mà d'obra per abaratir els costos laborals, en el capitalisme competitiu eren els aturats, i en el global els immigrants. Políticament els sectors empobrits deixen les mans lliures a les élites a nivell d'abstenció de vot i falta de crítica i control, unit a la comparació negativa que sempre suposen per mantenir ben integrades i obedients a les classes socials populars. Culturalment acaben legitimant determinades ideologies o plantejaments messiànics, fins i tot justificant polítiques socials, i institucions i persones que treballen pels pobres. Des de la seguretat i l'ordre social justifiquen a les forces d'ordre públic en la mesura que han de protegir el sistema i esdevenir autodefensa de la societat contra els no integrats.

La pobresa com a fenomen socioeconòmic esdevé sovint una realitat integrada socialment, ja sigui per culpa dels propis pobres o per culpa del sistema. Si són els primers, es parlarà de «cultura de la pobresa»,

ghettos i «underclass». Si en canvi recau la responsabilitat sobre el sistema, seran els mecanismes econòmics, units a l'estratificació de classes i del domini social, els encarregats de donar l'explicació..

I en aquesta dinàmica no es pot ignorar ni el paper de l'Estat, ni tampoc el dels ritmes socioeconòmics dels col·lectius socials. La pobresa va lligada a la desigualtats i d'ella n'és una causa important, especialment en els àmbits postindustrials que estem vivint.

Martin (1994:29) per exemple enumera tot un seguit de causes lligades a les situacions de desigualtat: «ingressos familiars mínims, pensions ínfimes, noves condicions de treball, problemes familiars units a fenòmens com l'augment del cost de la vida, la nova situació en el món laboral, els fenòmens derivats de la immigració i les seves conseqüències, la cultura individualista del rebuig, els fracassos en el marc educatiu formal, la immediatesa».

Tot això ha fet que el fenomen de la pobresa sigui ben present, tot i que amb trets nous, a la nostra societat occidental, caracteritzada pel creixement i desenvolupament econòmic, i la opulència material. La distribució de la riquesa generada per les transformacions tecnològiques i l'organització del treball, no repercuteix de la mateixa manera per a tothom. Sense arribar a plantejar estructures piramidals de poder i riquesa, si cal acceptar l'existència d'una jerarquia social, i molt especialment influències i possibilitats de grups dominants. Així, tot i acceptar els mecanismes de permeabilitat social, la capacitat d'ascens no correspon a tothom per igual, i amb ella la consegüent promoció econòmica i social.

Cal fer notar que el manteniment d'aquesta estratificació social per sobre de les dinàmiques comunitàries de solidaritat i ajut mutu, accentua en els nostres dies la polarització i la fractura social. El grups millor situats es diferencien per l'individualisme, el consum de qualitat, el lleure, la protecció i la seguretat de les seves propietats i patrimonis. D'aquesta manera les ONG semblen encarregar-se de canalitzar les seves bones intencions sense que ells hagin de menester cap mena de relació o proximitat personal amb les situacions reals de pobresa.

4.3. Algunes teories de la pobresa.

Tot i que han estat esmentats alguns dels plantejaments més importants entorn a la interpretació de la pobresa, en aquest apartat

s'aprofundiran aquells que tenen una vigència o contemporaneïtat més significativa dins el moment actual. Seguim amb una perspectiva simplement descriptiva amb l'interès de poder, abans de parlar de dades i estadístiques, situar el fenomen de la pobres dins un àmbit més ampli.

4.3.1. L'escola de Chicago.

Desenvolupada entre 1920 i 1940, amb autors com Wirth, Park, o Cressey, i centrada especialment en el nou fenomen de la pobresa urbana lligada al creixement de la ciutat, va constituir un primer plantejament específic entorn del tema. Va començar a analitzar el fenomen de l'acumulació de pobres a comunitats aïllades que va anomenar ghettos (van ser els primers en conceptualitzar aquest terme), i que segons ells es desvinculaven dels principis i normes culturals de la societat. Segons l'Escola de Chicago, el ghetto produeix un fort impacte sobre el comportament individual, el ghetto acabava creant les seves pròpies relacions socials. Creien que hi havia una relació directe entre pobresa i immigració europea. Varen ser els primers en crear tot un ventall de tipologies per intentar definir els individus que constituïen part del fenomen de la pobresa. No varen incorporar a la seva reflexió cap element de tipus econòmic, acabant per insistir massa en interpretacions etnogràfiques i antropològiques.

En una línia actual molt crítica cap aquest plantejament que relaciona directament ètnica, immigració i pobresa, Tourane (1994:201) diu que «el problema real no és la conducta del immigrants; tot i que hi hagin dificultats. El perill real recau en l'existència d'una població nacional d'origen tancada, que rebutja sense raó fonamental, però per raons series, per raons vinculades a la seva situació i experiència de rebuig al que acaben d'arribar.....El problema principal no són els immigrants, sinó la fragilitat, la tendència al rebuig, la crisi de la identitat i la propensió al racisme d'una part notable de la població europea».

4.3.2. La «cultura de la pobresa».

Ja esmentades abans en el plantejament general, aquest tipus d'interpretació entorn de la pobresa va ser desenvolupat per Lewis a

partir de 1959, i popularitzat per autors com Harrington (1962), Glazer (1963), o Moynihan (1965). Segons aquest plantejament, les causes de la pobresa es troben i s'han de trobar en els mateixos pobres, en la seva forma de vida i valors, i són aquests els que no deixen que el pobre aprofiti les possibilitats que els ofereix la societat. D'aquesta manera el sistema social queda exempt de qualsevol responsabilitat perquè parteix de la igualtat d'oportunitats entre tots els seus membres, de tal manera que la pobresa sembla una veritable opció personal.

Així, la pobresa com a mode de vida es transmet de generació en generació per la socialització familiar, i neix dins d'unes determinades condicions històriques (treball assalariat, baixa qualificació professional, salaris reduïts, fracàs en les organitzacions socials...). Aquesta teoria va aprofundir, sense jerarquitzar ni estructurar massa, en tot el seguit de factors i característiques que qualificarien la pobresa. Propugnava una política social centrada en una tasca de reeducació prenent com a model la familiar nuclear nord-americana, paradigma de l'èxit. Així, les implicacions polítiques de la «cultura de la pobresa» va passar per «combatre la pobresa en les grans ciutats per programes administratius que feien especial accent en l'educació, la qualificació i desestructuració cultural d'aquells grups ètnics que no assimilessin les idees dominants de les classes mitjanes blanques, però no contemplaven una possible intervenció de l'Estat en el sistema econòmic en benefici dels grups socials menys afavorits» (Monreal, 1996:109).

Aquest mateix autor (1997:311-312), creu que abans de definir la «cultura de la pobresa» cal evitar l'adscripció a la pobresa de valors culturals partint només dels aspectes externs de l'existència social. Cal determinar si no existeixen valors adscrits a factors aliens a la pròpia cultura.. La pobresa «és un concepte comparatiu que es refereix a una qualitat relativa. Com a qualitat, la condició de ser pobre posseeix una significació central: l'essència de la pobresa és la desigualtat, la privació relativa que s'accentua quan més gran és la prosperitat dels altres».

Així per Morente la pobresa no és només una carència ni un baix nivell de vida o benestar, és una situació de desavantatge a nivell psicològic, recolzada per un determinat context cultural. La interpretació que d'ella fa la teoria de la «cultura de la pobresa» se centraria en l'adaptació fruit de la reacció del pobre a la seva

posició marginal dins una societat governada per l'individualisme, la competitivitat i l'acumulació de la riquesa. En aquest sentit els pobres acabarien creant un altre sistema justificatiu de la seva posició. La «cultura de la pobresa» constituiria una veritable «internalització de normes, valors i patrons de comportament per processos de socialització i culturalització que establirien un condicionament cultural, que a la vegada no permet sortir de la pobresa, de la seva manera de viure i pensar, per integrar-se en la societat global».

4.3.3. Globalització econòmica i pobresa urbana.

Les noves reflexions entorn del fenomen de la pobresa, estan contemplant aspectes nous respecte a les teories anteriors. Aquestes noves orientacions se centren en el desenvolupament d'una nova pobresa urbana producte dels canvis en la divisió internacional del treball, a la globalització econòmica i a les polítiques de reajustament econòmic engendrades pel neoliberalisme per tal d'adaptar-se als canvis globals. Hi podem destacar les aportacions de Castells (1997), Mollenkopf (1992), i Nash (1983).

Castells (1997:270-282) parla de la crisi de l'estat nació a favor de la globalització econòmica dels intercanvis i les relacions, afavorida pels mitjans de comunicació i la comunicació electrònica, o la interdependència dels mercats financers i de divises de tot el món que operen com una unitat en temps real. Així creu que «la dificultat dels governs per controlar les economies es veu accentuada per l'augment de la transnacionalització de la producció... d'aquí s'infereix que decau la capacitat dels governs per assegurar en els seus territoris la base productiva per generar ingressos», així, «la relació del deute extern i el crèdit net extern amb el PIB, les reserves de divises dels bancs centrals, les despeses dels governs i les exportacions dels països, mostren en termes generals, una dependència creixent dels governs dels mercats de capitals globals». En conseqüència s'han creat les condicions per una crisi fiscal internacional dels estats nació, i on estan inclosos els països rics, amenaçant d'una forma directa a l'Estat del benestar, base de la legitimitat en els estats industrialitzats. La diferència de costos és causa per les empreses transnacionals de fugida cercant refugi en zones fiscalment franques que constitueixen una gran avantatge econòmic.

Així, segons aquest autors esmentats, la nova divisió internacional del treball origina la industrialització de zones i regions de la perifèria, cosa que provoca un procés de desindustrialització en determinades ciutats dels centres econòmics, tenint com a conseqüència la reducció dels serveis socials, la marginalització de grans segments de la força de treball, i el debilitament de sindicats, les comunitats locals i el sistema democràtic.

Touraine (1994:156) creu que «hem de prendre seriosament el tema de la dualització, de la desvinculació, de la desocialització creixent que és la contrapartida del fenomen de la globalització dels fenòmens culturals i econòmics mundials... El món occidental, que ara és el món sencer, amb el seu sistema d'economia de mercat ha suprimit un obstacle fonamental a la modernització, no tenir res socialment construït».

Cuesta (1996:7) en aquest mateix sentit diu que la pobresa «ha d'estar contextualitzada dins del procés d'interdependència global que no ha creat un món integrat i igualitari. Els processos de globalització han conduït en moltes ocasions a l'afiançament de móns separats per abismes creixents de desigualtats i pobresa».

Ara els debats se centren entorn a l'existència o no d'una nova pobresa urbana; al paper del gènere i a la discussió entorn de la feminització de la pobresa; s'està replantejant la relació entre raça, cultura i pobresa, i la mateixa funció de l'Estat del Benestar que està sotmès a un progressiu desmantellament; es fa referència a l'existència d'una societat dual, assenyalant com el procés d'elitització o qualificació residencial està estructurant les comunitats pobres, alhora que agreujant la situació dels més desfavorits.

Dins d'aquesta línia de pensament però cronològicament anterior, Auletta (1974) parla de les subclasses («underclass») com minories relativament persistents entre els pobres, que es poden agrupar en les següents categories: els pobres passius (dependents de l'assistència de l'Estat); els delinqüents de carrer (amb vinculació estreta amb les toxicomanies i el fracàs escolar); els homeless o traumatitzats sense llar; i aquells que depenen de l'economia submergida i la petita delinqüència. De tal manera que la subclasse estaria representada per tots els comportaments anòmals, antisocials, patològics, amb els tradicionalment s'ha qualificat a la població indigna.

Repensant aquesta perspectiva, el debat posterior se centrarà en la relació entre subclasse i cultura, la seva originalitat respecte a la pobresa tradicional, i la vinculació ètnica o de gènere. Així, Monreal (1996:34) creu que «explica poc l'origen de la pobresa; no connecta l'abundància dels rics amb les carències dels pobres dins una mateixa societat; conceben la pobresa com un elements produït de forma «natural» per la societat, i consideren que en tot cas, és el preu que cal pagar pel desenvolupament i l'evolució». En certa manera no estan gaire lluny del darwinisme social o l'estructuralisme.

Wilson (1987), Zloniski (1991) i Fernández Duran (1993) configuren la definició de la nova pobresa a partir de quatre dimensions:

1. Fonamentalment urbana i desenvolupada en les ciutats que pateixen una crisi industrial o estan lligades a l'economia de serveis.
2. Afectant a grups minoritaris, ètnics o racials. La pobresa té una incidència molt important entre el col·lectiu d'estrangers immigrants.
3. Afectant especialment a les dones atesa la seva discriminació en el mercat de treball i el sobreprès de la cura del fills.
4. Amb una representació molt important entre els nous pobres de nens i ancians.

Aquestes noves pobreses tenen molt a veure, com ja s'ha constatat amb els autors anteriors, amb la vinculació entre els processos econòmics generals i les polítiques d'ajustament desenvolupades dins l'àmbit nacional, regional i local per adaptar-se a aquesta nova situació.

Per Monreal (1996) la vinculació entre pobresa, gènere i ètnia⁴⁶ es possible a partir d'una definició més àmplia de la primera com a manca de recursos o accés inadequat a ells. Així s'imposa la necessitat d'explicar la pobresa com a resultat de l'acció conjunta de classe, gènere i sistema de relacions racials, i la dinàmica d'interacció d'aquests sistemes d'explotació, subordinació i dominació. Igualment d'aquesta manera es reconeix la responsabilitat de l'Estat com a mal distribuïdor dels recursos, als que els grups menys afavorits hi tenen un accés depenent.

⁴⁶ Entenem per ètnia un grup amb característiques físiques o culturals diferenciades, i que l'autor vincula amb una minoria dins una societat culturalment dominant.

Tot i reconèixer una certa raó a les tesis de la «cultura de la pobresa», o a les que analitzen les particularitats dels col·lectius pobres des d'ells mateixos, es troben més encertades les propostes de Castells (1997), o Cuesta (1997), on els factors econòmics i el procés de desindustrialització, precaritat laboral i globalització del mercat mundial, esdevé una de les claus del fenomen de la pobresa.

Cuesta (1997:7) afirma obertament que «el procés d'interdependència global no ha conduït, al menys de moment, al naixement d'un món realment integrat i igualitari. Al contrari, els processos de globalització han conduït en moltes ocasions a l'enfortiment de móns separats per abismes creixents de desigualtat i pobresa».

Les doctrines neoliberals que defensen la competència, la restricció de les polítiques socials, i l'acumulació del capital a mans de multinacionals i grups empresarials; acaben dissenyant una proposta socioeconòmica profunda i intrínsecament injusta pel funcionament correcte del sistema. Tenen molt a veure tant amb la pobresa més propera, com amb l'escàndol de la misèria del Tercer Món. Un sistema que creix en beneficis i riquesa alhora que augmenta les situacions de pobresa, no pot ser de cap manera justificable. És per això que les raons de la pobresa s'han de transportar al sistema i a la responsabilitat que tenen els grups privilegiats i del mateix Estat, mai a les persones més vulnerables.

4.4. Algunes anotacions entorn a la mesura de la pobresa.

Des de la sociologia i l'estadística s'han definit tot un seguit d'indicadors per fer palesa en números la realitat de la pobresa en un determinat territori. L'Estat del Benestar i els polítics, preocupats per donar resultats i assenyalar objectius electorals, han encarregat diversos estudis, que unit a les tasques de recerca de les ONG, han acabat definint un nombre de variables que ens acostaria a xifres reals per tal de mesurar el grau de pobresa d'una població.

Però cal tenir en compte el caràcter relatiu de tots aquests indicadors. No hi ha una mesura econòmica única i universal de mesura; ni en tots els contextos es pot aplicar amb igual criteri. En certa manera, com ja s'ha constatat abans, pobresa i necessitats van molt unides, i en molts espais la falta de les segones enteses com a consum, fa que

les situacions de pobresa esdevingui s'hagin de valorar d'una manera diferent.

A nivell operatiu es fa servir el concepte de llindar de la pobresa, que relaciona renda personal i renda mitjana. Estaran per sota d'aquest nivell aquells que tenen uns ingressos nets per persona inferiors a la meitat dels ingressos mitjans per habitant en un determinat país o territori.

Gómez (1994:12), des del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, el definia com «un criteri o patró pel qual hom pot decidir mitjançant una investigació empírica si una determinada família és o no és pobre. És a dir, consisteix a determinar els criteris o valors objectivables i mesurables, l'aplicació dels quals permet identificar clarament les situacions de pobresa o precarietat». Per obtenir-lo es pot recórrer a diferents mètodes de càlcul com ara el pressupostaris (a partir de la definició d'un nivell de vida mínim i el nivell de recursos per a satisfer-los); els subjectius (a partir de l'opinió de la pròpia població a través d'un mostreig); estadístics (a partir d'un indicador de nivells generals de vida del país); legal (a partir de les normes del sistema de la seguretat Social o de protecció social); nivell de privació (des de la definició de béns mínims i necessaris i de la seva absència a determinades llars).

Donada la seva amplitud i poca especificitat, s'acostuma a dividir en dos graus, pobresa moderada (menys del 50 % dels ingressos mitjans), i severa (menys del 25 % del ingressos mitjans). Aquesta proporció, s'aplica a cada membre de la unitat familiar, cosa que pot dur a ambivalències quan es tracta de persones soles, perquè poden assolir rendes superiors a la mitjana, però realment patir situacions de limitació econòmica greu (especialment per temes d'habitatge i independència de la llar dels progenitors). Per afinar encara més, dins de la pobresa severa es parla de pobresa greu i de l'extrema (com el llindar més baix de renda); i dins de la moderada, de precarietat social i de pobresa relativa.

Tot i no ser definitius ni expressar la complexitat de les situacions, són els millors indicadors per valorar les condicions socials que avui es disposa. Per mesurar la gradualitat de la pobresa cal establir correlacions entre uns indicadors i d'altres, perquè quan més indicadors d'aquest tipus hi ha, la possibilitat d'acostament a un correcta mesura és més gran.

Tortosa (2001:31) després d'un llarg recorregut entorn dels diferents indicadors i formes de mesurar la pobresa, de mostrar la seva indeterminació i relativitat, conclou que «en l'actualitat el repte consisteix en trobar indicadors dinàmics sobre l'empobriment, que tinguin en compte les condicions locals però que puguin ser comparats internacionalment, i que recullin les formes d'exclusió basades en el gènere observables dins les unitats domèstiques sense per això perdre la dimensió política de l'Estat. Indicators construïts a partir de les experiències dels implicats».

Mateo (2001:49-58) reflexiona entorn de les possibilitats que tenen els actuals indicadors de la pobresa per accentuar els següents aspectes:

- La dificultat metodològica per una falta de consens real entorn de la definició de l'exclusió social.
- La conveniència d'analitzar les xarxes socials i els aturats de llarga durada, si es parteix de exclusió com insatisfacció de necessitats humanes de caràcter estructural.
- La necessitat d'experiències compartides sense arribar a ser eclèctiques, tant des de indicadors, com des de la sociometria, les línies de pobresa subjectiva o l'anàlisi de l'atur.

Martínez Roman (2001:71) parteix especialment de la importància que té el terme exclusió social a l'hora d'interpretar la pobresa, i introdueix aspectes de participació social i de realització de drets com ara la seguretat en sentit ampli, en la seva interpretació. La seva multifuncionalitat, en contra del que podria semblar, simplifica encara més les coses, perquè es tracta no només de la falta d'accés als béns i serveis, sinó també de l'exclusió de la seguretat, de la justícia i de la ciutadania. Ella parla d'exclusió com un «procés dinàmic associat a l'estructura econòmica i al canvi social; que procedeix del funcionament de les institucions i de les polítiques, que actuen per excloure o per incloure; i és conseqüència de l'acció d'una sèrie d'agents socials que exclouen».

Jolonch (2002:38), creu que és difícil categoritzar la pobresa i la precarietat econòmica que esdevé sovint una producció dels mateixos agents socials que, amb el seu fracàs en les intervencions i la necessitat de justificar-se, aguditzen encara més una situació on «els mateixos experts contribueixen a la fragmentació de les concepcions

en crear noves tipologies per respondre millor a cada particular. Els professionals, que segueixen l'orientació dels experts, apliquen al seu torn pautes d'anàlisi i indicadors socials. Això provoca una especialització de les respostes i una aproximació fragmentada a una realitat complexa».

La conclusió és que es fa difícil definir o delimitar d'una manera estricta una sèrie d'indicadors que ens facin palesa la realitat de la pobresa dins un determinat col·lectiu social. Podrem seguir dissenyant tot un seguit de condicionants per copsar la seva importància i el seu pes en l'avaluació de la pobresa. Però la complexitat de les situacions i relacions socials, i les diferents respostes i adaptacions a les dificultats, fruit de la creativitat i supervivència de les persones, seran difícilment valorables. Malgrat tot, això no ens pot fer relativitzar la importància dels mecanismes que condueixen a la precarietat i a l'exclusió social. És per això que en aquest àmbit cal treballar amb totes les aportacions possibles, a més de les estrictament numèriques i quantificables, per tal de combatre la pobresa com a fenomen que no es pot obviar dins les societats actuals.

Finalment i canviant la línia d'exposició, no podem obviar en aquest apartat els indicadors que valoren el nivell educatiu d'una població i territori, referents molt importants per valorar el seu nivell de desenvolupament i desigualtat social. Segons Tiana (1997:50-53), «l'indicador educatiu és un instrument que proporciona informació rellevant sobre algun aspecte significatiu de la realitat educativa», per aquest autor ha de proporcionar una «informació sintètica, rellevant i significativa sobre una parcel·la de la realitat», i lògicament una combinació d'un conjunt integrat d'indicadors, permet abraçar un camp més obert. La OCDE fa un llistat de fins a 50 indicadors educatius integrats en diferents conjunts articulats.

Muñoz Vitoria (1997:54-57) en la seva anàlisi dels diferents models nacionals i internacionals d'indicadors educatius fa referència als utilitzats per la OCDE, per alguns països de la UE, a més dels EUA i Canadà. Aquests indicadors queden agrupats en quatre sectors:

1. Els indicadors de context, que n'expliquen d'altres a partir de l'explicitació de les condicions demogràfiques, socioeconòmiques i culturals. Entre aquests figura el nivell general de formació de la població.

2. Els indicadors de recursos, que tracten de donar compte de les entrades al sistema a través dels recursos materials i humans. Entre ells hi figura la remuneració dels mestres.
3. Els indicadors de processos que volen informar sobre l'organització i funcionament educatiu dels centres, la pràctica educativa i el clima escolar. Estan més relacionats amb els aspectes qualitius. Entre ells figuren l'estabilitat del professorat, l'atenció a la diversitat, els estil de direcció dels centres, els resultats de la formació dels docents o la participació dels pares.
4. Els indicadors de resultats que intenten informar entorn dels èxits del sistema educatiu a partir dels resultats dels alumnes per proves d'avaluació, de consecució de certificats i títols, i per la seva inserció en el mercat de treball.

4.5. La realitat de la pobresa a Espanya i a Catalunya.

Segons l'informe final del Pla de Lluita contra la Pobresa (1985-89), a la Unió Europea, entre el 1975 i el 1985 el nombre de pobres va passar de 35 a 50 milions, fins els 55 milions de 1995. L'augment de les situacions de precarietat en front del creixement econòmic que Europa ha experimentat al llarg d'aquests anys, el descobrim en tres àmbits: els aturats, les famílies monoparentals de dona, i les llars on viuen ancians. Ens trobem que unit a les exigències de formació tècnica que demana el mercat de treball dins l'àmbit de la globalització, hi ha una progressiva institucionalització de la diferenciació social. La situació de pobresa queda estancada en determinats col·lectius, i les possibilitats de superació són cada cop més grans.

Segons Masats (1999:233-238) la comparació transversal entre els països europeus de la distribució de la renda l'any 1994, mostra com són els països nòrdics els que tenen els nivells més baixos de desigualtat econòmica (mesurat amb l'índex de Gini, entre 0,17 i 0'24, amb Finlàndia dins l'índex més baix). Els països centrals (Bèlgica, Holanda, Irlanda, Alemanya o França), tenen un índex més elevat però mai superen el 0'3. Espanya (0'35) i Catalunya (0'32) els tindrien

més alts que la resta només superats per Gran Bretanya (0'35) i Portugal (0'47).

Aquesta mateixa autora, analitzant la realitat de la pobresa a Europa, mostra que als països nòrdics, aquesta afecta al 5% de la població, als centrals al 12 %, Espanya arriba al 19 %. En aquest sentit si això es mesura a partir del llindar de pobresa del 50 % de la mitjana europea de la renda equivalent, augmentaria fins a un 31'7 % el total de població a Espanya que hi viuria per sota. Catalunya està en una posició millor que l'espanyola amb un 10'5 % de la població en llindar de pobresa.

Tot i aquestes dades, hi ha autors com Gómez (1994) que creuen que, respecte a la distribució de la pobresa als països europeus, no es pot definir un llindar de la pobresa absolut, comú a tota la UE, sinó que aquest llindar ha de ser relatiu, tenint present la realitat socioeconòmica de cada país.

Espanya, com la resta dels països industrials i desenvolupats, pateix un procés de dualització social. El V Informe FOESSA (1994:283) ha posat en el centre d'anàlisi aquesta mateixa afirmació, «si atenem als resultats dels processos analitzats, tipus de desenvolupament econòmic i procés tecnològic, mercat de treball i les seves relacions amb determinats grups socials, tots ells, apunten a la tendència creixent cap a una dualització social, com un procés central, de cap manera marginal o despreiable, que progressivament es va consolidant i estenent, que no depèn tant dels cicles de creixement i recessió, com de l'orientació que el sistema està adoptant, i que genera precarietat i pobresa».

Seguint els resultats del V Informe FOESSA⁴⁷, s'ubica al 20 % del espanyols per sota del llindar de la pobresa, amb una nivell de pobresa severa a Espanya (en aquell moment per rendes inferiors a les 18.895 pts, persona unitat familiar) del 10 % de les famílies espanyoles (al voltant de 1.129.851 de famílies).

Per tant segons l'Informe FOESSA i Masats (1999), hi ha un certa reducció en els darrers cinc anys, tant de la població que es troba al llindar com dins la pobresa severa, com de la desigualtat. Això ha estat arrel de l'establiment d'un incipient Estat del benestar a

⁴⁷ Citat per Cuesta. CUESTA ALVAREZ, B.(1996): *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Caritas Diocesana de Salamanca.
Op. cit. p. 32-34.

Espanya. Tot i així es mantenen les relacions de desigualtat, i mentre el 10 % de les famílies més pobres disposen del 3'69 % de la renda, el 10 % més ric té el 22'54 % de la mateixa.

Veiem tot seguit algunes de les conclusions d'aquest informe:

- El 19'4 % de les llars espanyoles (2.192.000 famílies per unes 8.509.000 persones), és a dir un 22 % del total de la població, viuen amb uns ingressos inferiors al 50 % de la renda disponible neta, es a dir, estan sota el llindar de la pobresa.
- Dins del ventall que anomenem pobresa severa, la greu (només accedeixen al 30 % de la mitjana de la renda nacional) afectaria al voltant de 1.211.600 persona, mentre que l'extrema (només accedeixen al 15 % de la mitjana de la renda nacional), afecta a un total de 86.800 famílies, és a dir unes 528.000 persones
- A més edat més incidència de la pobresa. El 50 % d'aquesta es manifesta entre els 45 i els 65 anys. Igualment la separació i viduitat son circumstàncies de pes en les llars pobres. En aquestes darreres situacions, cal remarcar que només un 45 % de les dones viuen dels seus ingressos, la resta depenen d'ajuts exteriors. Les més greus, unes 300.000 dones, es troben a la pobresa severa.
- La pobresa té una relació directa amb l'activitat i la inactivitat, especialment aturats i jubilats. Tot i així el 22'28 % de la població que viu sota el llindar de la pobresa està ocupada. També té molt a veure el nivell d'estudis, les tasses d'inactivitat són inversament proporcionals a la qualificació (el 78'35 % dels que no tenen estudis no estan ocupats, en front del 27' 28% amb estudis superiors).
- La pobresa guarda una relació directa amb el nombre de membres que té la família. Les que estan en situació de pobresa severa, donen una mitjana de 5'7 membres per família. En aquest espai hem d'ubicar gran part de les situacions de risc social amb infància
- En general la pobresa és més urbana (on es concentra l'esmentada pobresa extrema), que rural (on predominen les situacions de precarietat social), especialment derivada de la

carestia de la vida, tot i que es desvincula de les capitals provincials (7 de cada 10 pobres viuen fora).

Si en canvi ens fixem en la desigualtat, Alonso (1998) creu que si els anys vuitanta varen contemplar una reducció progressiva de la desigualtat, als noranta aquesta tendència s'inverteix. El 10 % de les persones amb rendes més baixes va experimentar un descens significatiu en el seu percentatge de la renda total, mentre que el 20 % més ric els va veure millorar. Aquest autor cerca les possibles causes en el mercat de treball (augment espectacular de la desocupació), els canvis en les xarxes de protecció a l'atur (Llei 22/1993 que rebaixa un 20 % la taxa de cobertura a més de reduir la seva intensitat), la lentitud en la creació de treball públic, o els canvis en la distribució familiar de l'atur que ara pesa més sobre els caps de família. Un altre procés que ho explicaria, és que als noranta s'accelera la desigualtat entre salaris fruit dels canvis en el sistema productiu (competència exterior, tecnologia, demanda de qualificació...). Igualment la desaceleració del marge fiscal de l'Estat arrel de la davallada de les cotitzacions, la reducció dels tipus impositius per les rendes més altes, o la fiscalització dels grups socials mitjans.

La distribució social de la renda a Catalunya es caracteritza l'any 1990-91, per una notable acumulació de la renda en les llars més riques. El 25 % acumula al 36 % dels ingressos familiars, i gairebé el 45 % del total de consum. Les 25 % de les llars més pobres participen del 16 % dels ingressos i del 12% de les despeses. El 2'3 % de les llars catalanes es troben dins de la pobresa extrema, i el 14'8% per sota de la mitjana de renda europea. En el 41 % de les llars pobres el seu sustentador té més de 65 anys amb un consum un 40 % inferior a la resta.

Gómez (1994:14) en l'estudi entorn dels nivells de pobresa a Catalunya que realitza pel Departament de Benestar Social, treu les següents conclusions pel que fa referència a la identificació dels nuclis familiars: «a) a més edat del cap de família més risc; b) les famílies on el cap de família és una dona, especialment si són solteres o vídues, presenten un risc molt gran, molt especialment quan hi ha presència de menors; c) relació directa entre atur i pobresa, els sectors menys afavorits estan fins i tot exclosos de l'economia submergida; d) el nivell d'estudis i la qualificació professional tenen una relació inversament proporcional a la situació de risc; e) segons els lloc de naixement els no nats a Catalunya presenten un major risc en general, tot i que se situen dins el grup d'extrema pobresa».

Així Mercader i Delicado (1999:261-262) creuen que entre 1973 i 1990, tot i les millores en termes de renda mitjana familiar real que Catalunya ha experimentat, «no han anat acompanyades d'una reducció de la pobresa relativa, mesurada d'acord amb la població per sota del 50 % de la renda-despesa mitjana equivalent a Catalunya». Des de la renda familiar la pobresa no ha variat significativament, si en canvi si es prenen dades de la despesa. En aquest aspecte ells destaquen al marge d'altres col·lectius, que l'augment més significatiu de la pobresa es produeix en la població que viu en llars monoparentals amb fills menors a càrrec. «L'augment més espectacular de la pobresa es produeix en les llars monoparentals amb algun fill amb menys de 18 anys, encara que aquestes llars representin una part petita del total»⁴⁸(augment del 3'9 % de les llars pobres al 9'4 entre 1980-90). Pel que fa a l'evolució temporal, el grup que augmenta la incidència de la pobresa de manera clara «és el d'infants, sobretot en termes de despesa, que gairebé es dobla entre 1973 i 1990»⁴⁹ (augment del 4'8 % al 7'9 %). I en aquest mateix sentit els augments de pobresa infantil a Catalunya són més importants que en el conjunt d'Espanya.

Del mateix parer és Gómez (1994), on en el seu estudi constata que la mitjana dels ingressos de les famílies amb més renda és 10'6 vegades superior a la mitjana dels ingressos de les famílies amb menys renda⁵⁰.

Masats (1999) en el seu estudi constata la feminització creixent de la pobresa a Catalunya, en part per l'augment de l'esperança de vida, la pèrdua de presència en el mercat de treball, així com de qualitat de vida física, econòmica i social. Igualment l'absència de llars joves en situacions de precarietat, cosa que corrobora la importància del paper de la família i la dependència que tenen els fills d'aquesta. Igualment el treball manté el paper posicionador de la jerarquia socioeconòmica, ser pensionista o aturat és clara mostra de pobresa.

Entorn de la desigualtat econòmica i la seva evolució fins el 1994, Masats creu que Catalunya se suma a la tendència observada entorn

⁴⁸ MERCADER, M.; DELICADO, P.(1999): "La dimensió econòmica de la pobresa a Catalunya (1973-1990)". A: DIVERSOS AUTORS: *Les Desigualtats socials a Catalunya. Politiques 24*. Barcelona: Editorial Mediterrània. p. 261-312.

Op. cit. p.296.

⁴⁹ Op. cit. p.291.

⁵⁰ Fa referència a l'enquesta realitzada el 1998 sobre 2.997 unitats familiars de Catalunya i que descriu a la plana 23 del seu llibre.GÓMEZ i SERRA, M. (1994): *Els llindars de la pobresa a Catalunya: concepte, descripció, quantificació i territorialització*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.

dels països industrialitzats a la dècada dels vuitanta, l'aturada dels processos de distribució de la renda, i en conseqüència l'augment de la desigualtat econòmica. El 25 % de les llars més pobres han vist reduir un 17 % la seva renda, i la desigualtat (seguint l'índex de Gini), ha augmentat un 11 %.

L'augment de la desigualtat té com a resultat un augment de la pobresa relativa, la taxa de pobresa passa entre el 1990 i el 1994 del 12% al 17 %, l'extrema passa del 1'6 % al 4'4 %, afectant a 87.000 llars. La causa s'ha de cercar en la davallada del cicle econòmic post-olímpic o conjuntura econòmica, i l'augment de l'atur i la desocupació, encara que no n'és l'única, ni tampoc són suficients les explicacions a curt termini. Aquí s'hauria d'afegir la diferent estructura laboral en la remuneració i les demandes a la baixa de la ocupació amb menys formació⁵¹. Dins d'aquesta anàlisi les llars joves i les llars envellides les que presenten situacions econòmiques més febles, igualment les llars unipersonals i monoparentals.

En les seves conclusions Masats apunta que, la situació social de la renda a Catalunya entre 1990-94 no permet establir l'estructuralitat d'aquest fenomen, tot i que la tendència sembla aquesta. Creu que serà necessari calibrar la rellevància dels canvis demogràfics, fiscals i també polítics, implantats dins la dècada dels 90, pel que fa referència a la seva incidència en la distribució de la renda.

Tant Masats, com Mercader i Adelantado, creuen que la família a Catalunya és una peça clau de l'Estat del Benestar. Si la pobresa no ha augmentat més, és gràcies al seu efecte mitigador i protector, per exemple, tant en el procés emancipador dels fills (que s'endarrereix), com en la cura dels avis (que es mantenen a càrrec dels fills), igualment com a coixí en situacions d'atur i temporalitat en l'ocupació com en situacions de ruptures familiars. És per això que tots recomanen un replantejament del model de protecció social existent.

Aquestes dades i reflexions serveixen per constatar que la realitat de la pobresa a Catalunya, lluny de ser una situació superada, és un tema amb total vigència. Reflexa l'augment de la pobresa entre els

51 RODRÍGUEZ CABRERO (1999): "El estado del bienestar en España: pautas evolutivas y reconstrucción institucional". En SUBIRATS, J. Y GOMA, R (coord.): Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno. Barcelona: Editorial Ariel. p. 135-152 En aquest sentit Rodríguez Cabrero (1999:148) afirma que si "en el cas espanyol no es pot parlar d'un nucli important de ciutadans exclosos totalment, si que es pot parlar d'una extensió de la inseguretat i precaritat unides a la desocupació i a les formes de contractació temporal...En definitiva, noves formes d'exclusió o dificultat per exercir una ciutadania plena en el camp dels drets socials".

infants, arrel de la degradació de les condicions vitals de les seves famílies. Aquest ventall de necessitats ens parlen, no només de realitzar actuacions estrictament assistencials, sinó d'impulsar dinàmiques educatives que des del propi medi permetin endegar mecanismes de canvi i transformació ajudant a superar i trencar el cercle viciós de la seva reproducció generacional.

4.6. Estat del Benestar i lluita contra la pobresa.

4.6.1. El dinamisme de l'Estat del Benestar.

L'Estat del Benestar té el seu precedent en les mesures de protecció que el canceller Bismark que va iniciar amb la creació de la Seguretat Social als anys 80 del segle XIX a Alemanya. Més tard, l'economista Keynes enmig de la gran depressió de la dècada de 1930, va plantejar la necessitat d'augmentar el consum a partir de l'increment del nivell adquisitiu de la població treballadora. Si creixia la demanda de la població sobre el mercat es podran superar les típiques crisis de sobreproducció del capitalisme monopolista de principis del XX, i molt especial l'atur que n'era una conseqüència directe. Considera que el mercat per si mateix no és capaç d'aconseguir la plena ocupació i evitar les fluctuacions cícliques de l'economia, sent necessària la intervenció de l'Estat per acabar amb la seva ineficàcia, per tot un seguit de mecanismes de regulació macroeconòmica.

La Gran Depressió dels anys 30 farà que els govern d'alguns països com els Estats Units iniciïn una política decidida de protecció social de la població que patia la desocupació fruit de la crisi econòmica. Roosevelt amb el seu «New Deal», a part de controlar l'activitat econòmica i financera dels sistema capitalista, volia redreçar la precarietat social que suposava el gairebé 50 % d'aturats de la població activa.

La creixent força del comunisme soviètic, la guerra freda i la misèria de la postguerra, acabaran per fer decidir als governs democràtics liberals europeus cap a l'estat del Benestar. Endegaran, a més de legislacions laborals favorables als drets dels treballadors, veritables polítiques socials de redistribució de la renda a partir de la pressió fiscal sobre els beneficis del capital i les empreses. El ministre Beveridge a Anglaterra en serà un dels capdavanters i pioners en la seva aplicació dins del marc europeu als anys 40.

Per les democràcies lliberals d'aquells anys, l'ombra del col·lectivisme soviètic i el paternalisme de protecció social feixista, planejava com una llosa de perillós contagi sobre les masses obreres occidentals, en una situació d'explotació i sotmetiment, especialment en períodes de crisi econòmica i atur com ara la postguerra. Així es va acabar imposant el reformisme que suposava l'Estat del benestar, amb la intenció de salvar un sistema capitalista que havia tocat sostre amb la crisi de l'imperialisme colonial i la saturació dels mercats europeus. La posterior expansió i el definitiu triomf del liberalisme econòmic als llarg dels anys cinquanta i seixanta, n'és una mostra clara que els plantejament de canvi eren encertats.

La conseqüència va ser un procés d'enriquiment important de les classes treballadores que varen poder accedir a uns nivells de renda i consum impensables abans del 1950. Les desigualtats dins el si del capitalisme es van escurçar, i les tensions socials s'afebliren considerablement fins a reduir-se als convenis col·lectius, i a alguns moments conjunturals de reivindicació. Això al menys fins la crisi del petroli dels setanta, quan les noves polítiques neoliberals varen posar en qüestió el manteniment del benestar.

Per Garcia Mínguez (1998:58), aquest Estat del benestar reposava en tres característiques essencials: el manteniment de la plena ocupació que vertebra el pressupost dels diferents països; el que sigui un sistema integrador trenant les barreres d'exclusió i diferencia entre ciutadans i de la societat amb l'Estat, a través d'un dret social institucionalitzat; i la solidaritat, amb el desig de fer arribar a tota la població els beneficis socials.

Morquecho (1999) planteja el desenvolupament i la conformació de l'Estat del benestar a partir de tres elements significatius:

1. L'intervencionisme estatal controlador de diferents aspectes de la vida de les persones, especialment pel que respecte a l'activitat econòmica i social. El mercat funciona lliurement segons les seves pròpies lleis, però l'Administració s'encarrega de superposar determinats organismes de base pública amb la fi de garantir una gestió responsable i equitativa conforme a criteris d'interès general. D'aquesta manera l'Estat es compromet a mantenir una estabilitat econòmica, controlant els cicles de crisi de l'economia per programes públics, però respectant la iniciativa privada i empresarial.

2. La participació democràtica de la població en els processos de la gènesi de l'Estat, que rep la legitimació per part de la població perquè aquesta creu que rebrà de la seva part un marc general de cobertura que escoltarà i satisfarà les seves necessitats.
3. L'actuació dels programes de benestar social i mesures normalitzadores, i amb aquesta dinàmica se superen les polítiques socials marginals centrades en el paternalisme o la marginació institucionalitzada. Amb la política de benestar social es desenvolupen i institucionalitzen definitivament els principis de prevenció, universalitat, redistribució, participació, promoció de l'autonomia personal i integració social, amb l'estratègia d'acció positiva per la igualtat d'oportunitats. És el naixement de la política social, entesa com acció transformadora i participativa, integral i integrada a la resta d'accions de l'Estat.

L'Estat del benestar configura un sistema que es recolza en tres dimensions: la família (imprescindible en els processos d'integració que facilita l'accés global als recursos socials); el treball per compte aliè (ocupació com factor d'integració social i mecanisme d'inserció a partir de la seva regulació legal i remuneració suficient); i el sistema de protecció social (remuneració indirecte dirigida a millorar els estàndards de vida i a l'estabilitat de l'ocupació quan falla la feina).

Dins una lectura més interpretativa de les aplicacions territorials del benestar, Rodríguez Cabrero (1998:559) descriu tres models per Europa:

1. El model continental: la pobresa és atesa des d'un mecanisme protector i assistencial a partir d'un model corporatiu d'integració protectora, un sistema de drets socials connectats a la idea d'inserció laboral i a una cultura favorable a la integració del pobre.
2. El model socialdemòcrata típic dels països nòrdics: es basa en un sistema universal de drets socials per a tots els ciutadans al marge de la relació laboral, disposa de mercats de treball amb baixos nivells d'atur, poca dispersió salarial i una cultura relativament integradora perquè el seu objectiu també és reduir les desigualtats.

3. El model llatí, submodel del continental, d'arrel corporativa, però amb un mercat de treball més precari, amb elevades taxes d'atur, dispersions salarials comparativament més elevades, i un sistema assistencial fragmentat i de baixa intensitat protectora.

Per a Rodríguez Cabrero (op. cit.) a Europa es mantenen tendències comunes, tant pel que fa referència a les causes de la pobresa, com en les polítiques que es desenvolupen per fer-li front, en el desenvolupament de la política social. Tot i així es manifesta la direcció cap a una certa crisi del benestar, assenyalada des de les següents dinàmiques: moviment cap a la dualització (marcada per la disciplina de mercat), la privatització de serveis del benestar, el deteriorament de la idea de reforma social i en certa manera fracàs del benestar, la descentralització dels serveis públics i socials.

Muñoz del Bustillo (2000), analitza l'Estat del benestar a partir de les característiques que té en el desenvolupament de les seves competències i serveis cap els ciutadans:

- Si domina el principi d'universalitat (tot ciutadà té dret a prestacions social prescindint de les seves situació socioeconòmica), o el de selectivitat (prestacions van destinades a determinats col·lectius amb dificultats que han de provar la seva pertinença i situació).
- Segons el rang de les seves actuacions: hi ha Estats del benestar que incorporen en els seus programes actuacions en tots els àmbits; i d'altres més limitats, on la responsabilitat pública cap als ciutadans es circumscriu només a algunes intervencions.
- Tenint en compte la qualitat dels serveis donats, assegurant el sector públic uns mínims dins tots els àmbits, intentant que les prestacions siguin òptimes.
- Valorant la intensitat amb què s'utilitzen els diferents instruments per tal d'arribar als objectius marcats. En alguns hi ha un recurs important a mecanismes fiscals i transferències de poder adquisitiu, mentre que a d'altres és cada individu privatament qui resol la seva cobertura social.
- Per la forma de finançament de les polítiques, uns pressupostos que poden venir directament de mecanismes de cotització

d'una manera força exclusiva, o en canvi a partir d'impostos força més individualitzats (renda o beneficis).

Les noves aportacions a l'Estat del benestar (Esping-Andersen, 1990), plantegen les seves competències com a drets socials dels ciutadans, i no tant com a concessions d'un sistema capitalista amb excedent de beneficis. Igualment creuen necessària la desmercantilització de les relacions socials a partir de la redistribució de la renda.

L'Estat del benestar, doncs, esdevé una realitat, que malgrat les limitacions derivades de la seva gestió i desenvolupament, ha marcat la vida socioeconòmica europea des de la Segona Guerra Mundial. Com a tal dóna molta importància a la primacia dels drets socials i la lluita contra la desigualtat. El conjunt de la seva argumentació parteix de la centralitat del treball assalariat, però també de la redistribució que suposa una política fiscal sobre patrimonis i beneficis. Les organitzacions socials pro-igualtat derivades del seu dinamisme, tenen un sentit polític i democràtic coessencial al sistema capitalista avançat, perquè en ells resideix la seva legitimació fonamental. Així, segons Baylos (1999:23), «la consecució de la igualtat material necessita de la construcció d'un tipus d'Estat que es defineixi com a organitzador social i que dissenyi una política de benestar generalitzat com a programació integrada i sistemàtica d'aquest procés de reducció de les desigualtats econòmiques i socials que es tradueix tècnicament en l'atribució de drets subjectius dels ciutadans a la prestació pública de satisfacció de necessitats». En conseqüència és fa inseparable el desenvolupament dels sistemes de protecció social amb la construcció del propi sistema democràtic a l'Europa moderna i comunitària.

4.6.2. La fi de l'Estat del benestar?: les noves polítiques neoliberals.

Però l'Estat del benestar com un dinamisme fortament arrelat als països d'Europa Occidental, Canadà i els Estats Units, va anar perdent empena als anys vuitanta. Les polítiques neoliberals americanes primer, i el thatcherisme anglès després, començaren a retallar d'una manera important, en nom de la reconversió industrial i la recuperació de la competitivitat tot un seguit de drets i serveis de l'àmbit de la protecció social.

Avui ja es parla obertament de l'existència d'un cert desmantellament de l'Estat del Benestar en nom dels nous imperatius de l'economia de mercat. La necessitat de disminuir la fiscalitat sobre empreses i beneficis per aconseguir millorar la dura competitivitat dins un món d'economia global, amb la dificultat de mantenir llavors els nivells de redistribució de la renda, fan que les diferències socials, de nou es tornin a aguditzar. Com diu Noguera (2000:495-496), «la creació d'una cultura que accepta com inevitables les tendències en curs de contenció de la despesa, privatització, remercantilització i refamiliarització del benestar social...i que té com un altre dels seus elements la culpabilització de l'individu de la seva possible situació de necessitat, i la psicologització dels problemes socials». Es qüestiona la validesa tant des de l'àmbit dels fonaments com dels resultats del model keynesià, i es parla de la necessitat de reajustar-lo.

És llavors quan García Mínguez (1998:63-64) es refereix al pseudo-estat del benestar, una filosofia de façana que es va iniciar amb el procés de privatització d'empreses públiques i la retallada de les despeses socials amb l'esperança de reduir el dèficit en la balança i mantenir un esquelètic estat. Amb la pèrdua de projectes polítics de justícia, ideologia social o d'humanisme.

Muñoz del Bustillo (2000:51-100) qualifica aquesta situació com la fi del consens keynesià, i lliga aquesta nova situació a una sèrie de factors com ara: el efectes perversos de la política social i del finançament de l'Estat del benestar (les actuacions fiscals sobre els mercats i els seus guanys, alteren el seu funcionament i eficiència econòmica); les errades de l'Estat (relacions d'agència amb els ciutadans per la privatització dels serveis); el canvi demogràfic arrel de l'envelliment de la població i el canvi dels patrons familiars (família monoparental, reducció de la fecunditat, perllongació de l'estada dins el nucli familiar originari, retard en els fills...); la globalització econòmica (deslocalització industrial, increment de la competitivitat, internacionalització de les empreses i els mercats); el canvi en el funcionament del mercat de treball (flexibilització, fi de l'estabilitat laboral, creixement de l'atur...); debilitació de l'efecte de legitimació del mateix benestar, unit a la pèrdua de lleialtats dels contribuents (pressió social per cobrir les necessitats de prestació social privadament, alhora que creu innecessaris determinats serveis). Tot això per concloure que serà, «dins el camp de les opcions polítiques i les seves restriccions, on es lliurarà la lluita a favor i en contra de l'Estat

del benestar en el seu futur». Segons el seu parer el benestar com a política social dels Estats, es pot mantenir sempre que hi existeixi voluntat política i consens social per fer-ho. De totes formes quan aquesta opció sigui positiva, passarà per «assumir col·lectivament el cost d'oportunitat de posada en marxa dels programes de benestar; perquè només quan aquests comencin a ser qüestionats per la seva dimensió o distribució, la restricció econòmica començarà a afectar de forma decisiva al benestar»⁵².

Navarro (1998:35) creu aquest pensament neoliberal no és només un pensament econòmic, sinó especialment una opció política amb uns objectius fruit d'un discurs i d'una pràctica, tot i que se sostingui que «els condicionants econòmics internacionals determinen un camí únic a seguir, independentment de la orientació política que governi». Des d'un determinisme econòmic se suposa que les polítiques neoliberals són les úniques possibles.

Segons Navarro (1998:75-77) aquest qüestionament de les polítiques socials de l'Estat del Benestar, es pot simplificar amb les següents afirmacions:

- Els dèficits del pressupost estatal són intrínsecament negatius per l'economia, en el moment que absorbeixen estalvi nacional, augmenta el tipus d'interès i disminuint les taxes d'inversió dels estalvis domèstics.
- Les intervencions estatals regulant el mercat de treball són també intrínsecament negatives, per la seva rigidesa dificulten el desenvolupament econòmic i la creació d'ocupació.
- La protecció social garantida per l'Estat del benestar per les polítiques redistributives es considera perniciosa pel desenvolupament econòmic a l'augment el consum i disminuir l'estalvi de la població més rica.
- L'Estat no hauria d'intervenir en la regulació del comerç exterior ni en la regulació dels mercats financers en nom de la lliure mobilitat de capitals.
- Navarro ens mostra la contradicció amb que es troba la pretesa veritat d'aquest arguments, amb la realitat tant

⁵² En MUÑOZ DEL BUSTILLO, R (ed.): *El estado del bienestar en el cambio de siglo. Una perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial. p. 247-278.
Op. cit. p.101.

espanyola com els Estats Units. Seguint plantejaments netament keynesians, reivindica la necessitat d'eixamplar l'Estat del Benestar com una font d'ocupació i en conseqüència, de dinamisme econòmic. Les rendes del treball tindran una influència determinant en la millora del consum, alhora que la seva redistribució reduirà les desigualtats i les situacions de pobresa.

Tot i parlar de crisi de l'Estat del Benestar, els països membres de la Unió Europea, entre ells l'Estat espanyol, mantenen tant a nivell de discurs polític com de plantejament d'inversió pública, la majoria de serveis de protecció, cobertura i ajut social. Encara que l'alarmisme sobre la seva continuïtat creix, i els pessimistes parlen de la dificultat pressupostaria a curt termini, no es planteja en cap mena de debat polític la supressió de les prestacions del benestar, encara que subtilment s'avança en la seva retallada discreta però mantinguda. Amb paraules molt encertades, Baylos (1999:31) es preocupa del canvi de sentit que es manifesta a la noció de drets socials, on es perd la idea de patrimoni polític dels drets socials com drets ciutadans, amb la seva substitució progressiva del títol sobre el que recau la protecció social. D'aquesta manera «la protecció social no s'atorga a un subjecte polític, el ciutadà, que té dret a la prestació social que es tracti, sinó que el beneficiari de la mateixa es presenta com un usuari o consumidor d'un servei que té interès en què li siguin prestades en les millors condicions».

Adelantado, Rambla i Noguera (2000:23-61) veuen davant d'aquesta reestructuració de l'acció política, la necessitat d'anàlisis més complexos que presentin l'Estat del benestar modern en termes de relació entre estructura social i política social, en un sentit de bidireccionalitat, recursivitat i interacció. El benestar per a ells és producte de la gènesi d'una realitat social estructurada de manera determinada. Igualment aquests autors són crítics amb la redistribució de la renda i reducció de la desigualtat que se li pretén adjudicar a l'Estat el benestar, perquè les polítiques socials no només compensen, sinó que defineixen i modulen les desigualtats, en certa manera les poden arribar a crear. En aquesta mateixa tònica parlen de quatre esferes de la activitat social on hi ha dificultats: mercantil, estatal, domestic - familiar i relacional. Cadascuna té la seva lògica i dinàmica, i la relació entre institucions, grups i individus està definida per la seva inclusió dins una d'aquestes esferes. Així la política social

defineix i gestiona les desigualtats, distribuint els fluxos de recursos de benestar d'un sector a l'altre de la població.

Adelantado i Gomà (2000) plantegen la possibilitat de definir un nou model d'Estat del benestar postkeynesià, després de l'aplicació de les polítiques restrictives actuals, on fins i tot es parla de desmantellament. Analitzen la dificultat de parlar unitàriament, doncs a la UE hi ha diferents tendències, fins i tot contràries segons els estats. Tot i així es mantenen tant els àmbits de protecció social, despesa i desmercantilització; les polítiques de protecció davant la desocupació i l'atur; l'assistència a l'exclusió social; i les polítiques d'igualtat de gènere.

Per Guillén Rodríguez (1996:368; 345), el debat sobre el futur de l'Estat del Benestar no ha arribat fins ara a grans dosis d'intensitat. El debat polític és precari i encara no hi ha acords fermes entre coalicions per tal de definir polítiques estables en aquest terme. L'esquerra ha modificat la seva postura respecte a algunes qüestions centrals en la visió que tenia de l'Estat del benestar, com ara l'universalisme de les prestacions i la reducció de les desigualtats. Igualment creu que només amb una alta taxa de creixement econòmic, es podrà mantenir en el futur un Benestar creixent i generós.

D'aquesta manera l'esquerra es troba dins un procés d'acostament a la dreta política, especialment en la baixada dels impostos. Els conservadors aposten per la contenció i reducció de la despesa pública, atorgant un paper més fort al sector privat i a la responsabilitat de la família en l'àmbit de la protecció⁵³. Segons Guillén aquesta línia predominant durà en un futur a «una racionalització de la despesa i de les prestacions, en els quals resultaria de la màxima utilitat realitzar un plantejament en detall i profunditat sobre quines han de ser les mesures de reestructuració intentat preveure l'impacte social, econòmic i polític que comportin».

Per Esping-Andersen (1996) el futur de l'Estat del Benestar passa per dues hipòtesis, deixant de banda les orientacions que mantinguin les polítiques neoliberals, o les renúncies de protecció que faci l'esquerra. La primera se centra en esbrinar quin és el subjecte de benefici de la política social per valorar com es fa front a les creixents desigualtats i els riscos de la pobresa que està imposant la inestabilitat familiar i la

⁵³ En aquesta línia Esping-Andersen conclou que dins la versió conservadora, el familiarisme i el voluntarisme es destaquen sobre els mercats, amb una retirada per part de l'Estat de la igualtat i la ciutadania, així com de la recerca d'equitat, mèrit i recolzament mutu.

desregulació del mercat de treball, cal tornar a assignar recursos públics des dels ancians cap als joves. A la segona hipòtesi creu que la reforma del benestar ha de passar dels plantejaments immediatistes de «aquí i ara», cap a actuacions a llarg termini per evitar i prevenir la formació de classes «perdedores». Això pot ser possible a través de polítiques educatives i de formació de llarga durada que ajudin a superar les desigualtats que es donen en el mercat de treball.

En les ratlles que seguiran es fa referència a com aquest procés està afectant les possibilitats de reducció dels nivells de desigualtat i de pobresa de la població a Espanya. Com ja s'ha vist fins ara, aquests índexs no han parat d'augmentar en els darrers deu anys, i la diferència de renda i consum, torna a ser un fenomen ben palès al nostre entorn europeu del benestar.

4.7. La situació de l'Estat del Benestar a Espanya.

4.7.1. Algunes dades significatives entorn de l'Estat del Benestar a Espanya.

La interpretació de l'evolució històrica del benestar a Espanya va profundament unida a les transformacions democràtiques i a la transició política dels setanta i vuitanta. Navarro (1998, 2002), per exemple, opina que la Transició va constituir tot un seguit de canvis incomplets on va tenir més importància la necessitat de consens i d'acontentament de la dreta espanyola, que no pas el reformisme social. Arriba a parlar d'una veritable claudicació de les esquerres .

En una perspectiva semblant Comín (1996:5) constata l'abús per part de l'Estat a Espanya dels fons de la Seguretat Social, especialment en els moments que aquests van ser excedentaris com els anys seixanta, descapitalitzant el seu volum per fer front a les seves urgències pressupostàries. D'aquesta manera, segons ell, «el governs dictatorials (tant el de Primo de Rivera entre 1923-29; com la dictadura franquista) varen posar les bases per la crisi de la Seguretat Social, en tant que el sistema era de capitalització i no de repartiment. La crisi de la Seguretat Social va arribar amb la democràcia.....així es podria afirmar que la Seguretat Social ha estat en crisi permanent a Espanya, ja fos la residual al segle XIX, la de les assegurances socials de l'Estat

Providència (dictadures de Primo de Rivera o Franco), o la Seguretat Social universal de l'Estat Benefactor de la democràcia».

En la mateixa línia que Navarro, Subirats i Gomà (1999:11), creuen que la democratització ha generat nous espais de formulació de demandes socials, on el trasllat d'una part d'elles a l'esfera política ha provocat una expansió sense precedents de les actuacions públiques. Però malgrat aquesta constatació, el model concret d'institucionalització de la democràcia a Espanya ha operat com a factor determinant de la reestructuració de la xarxa d'actors, i ha distribuït oportunitats desiguals d'incidència en els continguts de la política pública. Així segons Subirats i Gomà (1999:366), «durant la transició, la subordinació de les decisions substantives als equilibris político-sistèmics, no permet l'arrencada de qualsevol marc coherent de política econòmica, amb capacitat de substituir el desenvolupisme proteccionista de la dictadura».

En els darrers quinze anys es reconeix que la bona evolució dels indicadors macroeconòmics ha suposat una millora en l'estat social de la població. Però també pot ser que mentre els indicadors són de creixement, empitjori el nivell de vida de grans sectors de la població. Una de explicacions és que no mesuren ni la distribució social de l'atur, ni la distribució de la renda nacional. Tampoc l'impacte que té la despesa pública en el benestar social directe del ciutadans.

Com ja hem vist anteriorment, Navarro (2002:48-49) sosté que les polítiques públiques dels governs de la dreta neoliberal, han retallat tant la despesa pública com la social, i no només això, sinó que han desenvolupat polítiques fiscals favorables a les rendes elevades (especialment rendes empresarials, rendes del capital i rendes de les inversions borsàries financeres i immobiliàries), han afavorit amb subvencions (uns 7.213 milions d'euros) la majoria de les companyies exestatals privatitzades com Repsol, Telefónica o les elèctriques. En el cas espanyol si l'Estat hagués mantingut el mateix percentatge que el 1995, hauria disposat el 1998 de 19.232 milions d'euros més per augmentar les pensions fins la mitjana de la UE. L'Oficina Estadística de la Comissió Europea en el seu informe sobre protecció social als països de la UE, mostra que el 2001 aquesta despesa a Espanya va ser el 20 % del PIB, la més baixa amb Irlanda de tota la Unió, i proporcionalment a la reducció des de 1994. La despesa social per càpita és igualment la més baixa de la UE (3.244 euros en front de 5.606 de la mitjana europea).

Mentre que les desigualtats socials varen disminuir al llarg dels anys vuitanta, d'un 13 % de la població a un 10'14 % en deu anys, tot i mantenir el país dins dels menys igualitaris d'Europa, les noves polítiques de reajustament tornen a aguditzar les diferències. Espanya gasta cada cop menys en pensions i en d'altres capítols de l'Estat de benestar del que el seu nivell econòmic li permet. Un altre aspecte són les prestacions de l'atur, que no han parat de reduir-se des de 1994 d'un 3'14 % del PIB fins a un 1'8 % del 1998, xifra inferior a la de 1980 quan l'atur era d'un 11'5 % en front del 18 % de 1998⁵⁴.

Navarro (2002:150) qüestiona tant la globalització econòmica, com les característiques de la nova econòmica, com a preteses causes d'aquest procés de pèrdua de benestar, així les «polítiques d'austeritat no són requerides ni per la globalització, ni per la integració europea, sinó per les demandes del capital financer...un cop més la globalització s'utilitza com a excusa per dur endavant polítiques impopulars que es presenten com necessàries i inevitables».

Segons aquest autor (2002:124), el creixement basat en plantejament neoliberal de restricció de la despesa pública, la baixada de la pressió fiscal sobre els beneficis i la precarització del mercat laboral, no han suposat un creixement econòmic molt superior als països que han mantingut fortes prestacions de benestar. Per Navarro és al revés, són aquestes polítiques, «caracteritzades per una gran desregularització dels mercats financers, amb una gran mobilitat de capital especulatiu; i per un gran creixement de les desigualtats de la renda a nivell internacional» les causes de la crisi econòmica i financera d'avui.

Segons el seu parer, l'increment de les despeses de l'Estat del benestar en inversió i prestacions socials, redueixen l'atur en la mesura que promocionen llocs de treball nous (fins a un 12 % de la població activa en els països nòrdics), alhora que en conseqüència milloren la redistribució de les rendes, reduint les desigualtats socials.

A Espanya l'Estat del benestar va néixer tard, i amb el mal precedent d'una dictadura i d'una transició amb masses concessions per part de l'oposició d'esqueres. Les polítiques socials que van endegar els diferents governs socialistes, s'ha interromput ara amb l'arribada al poder de la dreta, de tal manera que el model neoliberal més

⁵⁴ Font: UGT i Ministeri de treball 1998. Citat per Morquecho Op. cit. p. 39.

restrictiu és el que domina, i és des d'aquest punt de vista, quan llavors ell parla de «benestar insuficient, democràcia incompleta».

4.7.2. Les polítiques del benestar a Espanya.

Entenem per polítiques socials a favor de la igualtat aquelles que suposen un desenvolupament progressiu dels drets socials per a tots els ciutadans amb especial incidència en els exclosos i menys afavorits per la societat. Els factors que influeixen en la desigualtat són els següents: els econòmics, com l'ocupació, l'atur i la distribució salarial; els socialdemogràfics com l'envelliment, el tipus de família i la importància del gènere; i els institucionals com les polítiques fiscals i de despesa social pel que fa referència a serveis i transferències socials.

La intervenció de l'Estat transforma amb les seves polítiques redistributives, unes rendes originàries en rendes disponibles de les llars i les persones. Entre el mercat i les llars l'Estat del benestar intervé i torna a distribuir subjecte a certes restriccions financeres i polítiques, i en base a certes pràctiques i inèrcies institucionals.

Espanya ocupa avui una posició modesta, la tercera per la cua dins l'índex de despesa que els socis de la UE dediquen a la protecció social. Segons les dades de l'informe Eurostat del 1998, Espanya dedicava 2.674 euros per persona el 1995, en front dels 8.414 de Finlàndia, o els 6.972 de Suècia. Si fem referència a les condicions de vida a partir de les dades aportades per l'enquesta EUROESTAT de 1995, les restriccions econòmiques familiars han passat d'un 36 % de les famílies, a un 47 %; la inestabilitat dels ingressos ha pujat del 20 al 23 %, i la constatació de rendes insuficients del 46 al 48 %. Durant el darrer trimestre de 1998, el percentatge d'aturats de llarga durada arriba al 28'4 % del total d'aturats.

Totes aquestes dades són prou contundents per no creure amb un gran desenvolupament del benestar a Espanya. Rodríguez Cabrero (1998:557) diu que «l'Estat del benestar espanyol com a estat protector fragmentat i assistencialista estigui dins d'un procés de desmercantilització dels drets social, de descompromís silenciosos de l'Estat, doncs no es discuteix la universalització o el deteriorament dels fonaments de cohesió que resideixen en la qualitat dels drets socials».

Potser ara hauríem de cercar les arrels d'aquest problema, si responen a un procés històric, o a una situació de polítiques recents.

Aquest mateix autor, però en un obra posterior (1999), creu que l'Estat del benestar espanyol, amb unes arrels històriques que s'inicien als anys seixanta (dins del context d'industrialització tardana dels Estats del Sud d'Europa), s'ha consolidat en els darrers quinze anys a través d'un procés específic d'universalització dels drets socials, caracteritzat per:

- Una creixent assistencialització de les prestacions.
- Una privatització en la gestió dels serveis socials (el que ell anomena socialització de la gestió del benestar o gestió no lucrativa d'interessos públics)
- Dins un entorn general de crisi i reestructuració econòmica, així com en un context en el que el canvi polític, la descentralització autonòmica i el pes d'un model familiar en el procés de canvi, configuren els trets específics dels model espanyol de benestar social.

Segons Gutiérrez Junquera (2000:276-277), les darreres polítiques del Partit Popular en el poder des de 1995 han desenvolupat opcions neoliberals molt clares en mesures de disminució dels ingressos fiscals, una certa liberalització de beneficis, i de les retallades pressupostàries en l'àmbit del social. Entre les mesures més clares d'aquesta política en destaca les següents:

- les reformes impositives de l'Impost sobre la renda que redueixen la progressivitat.
- les retallades de la pressió fiscal a les empreses i a la riquesa i l'augment dels impostos indirectes i les taxes.
- l'actualització de les prestacions socials i del salari mínim segons la inflació, quan els salaris i d'altres rendes experimenten augments reals.
- la reducció del pes de la despesa pública dins els pressupostos generals de l'Estat..
- l'aposta per mesures de liberalització sanitària i de retallada de la despesa per la via de disminució dels beneficis dels proveïdors i l'estímul de la competència.
- l'increment de copagament (l'usuari financi la resta del cost).

- el recolzament als sistemes complementaris de previsió i assegurament social i a la gestió per les mútues de prestacions prèviament assumides per la Seguretat Social.
- la reforma de la Llei del sol facilitant la seva liberalització, cosa que inflaciona el preu amb l'increment de les seves càrregues fiscals.
- l'increment dels centres concertats i de la seva autonomia a nivell educatiu, o el finançament de les inversions públiques a través de peatges.

Adelantado i Gomà (2000:9) mantenen que Espanya té, en el seu conjunt, un Estat del benestar que pot anomenar-se model llatino - mediterrani, molt per sota dels model nòrdic o de l'anglosaxó. Això és conseqüència d'un procés de maduració i de «reestructuració complexa de l'Estat del benestar en el que s'estan produint canvis i desplaçament contradictoris que estan afectant i afectaran al desenvolupament dels drets socials i al propi curs de la reforma social». D'aquesta manera les noves polítiques socials a Espanya reuneixen tot un seguit d'aspectes contradictoris:

- Promoció de les rendes mínimes a la vegada que reforcen l'assistencialització
- Promoció de la igualtat de gènere alhora que es reforcen trets de la família patriarcal.
- Promoció de la descentralització dels recursos i les decisions alhora que augmenten les desigualtats territorials i les dificultats de coordinació de les polítiques socials.
- El manteniment bàsic de l'Estat del benestar qüestionat continuament pel reforç de la capitalització, l'expansió de la gestió privada de recursos col·lectius, la descomunitarització de l'Estat del benestar i el caràcter regressiu de la fiscalitat.
- L'Estat del benestar a Espanya se sustenta sobre l'ocupació i els salaris tant en el sentit material com en l'ideològic. Aquest, tot i el seu procés de debilitament i atur, es manté com el fonament de la legitimitat de la ciutadania social i els substrat material del benestar.

Per Rodríguez Cabrero (2000:12), a diferència de Navarro que parla d'opcions de natura política, la reestructuració de l'estat del Benestar

forma part de profundes transformacions socials tecnològiques i organitzatives de les societats capitalistes avançades, i que es comprenen sota el fenomen i l'impacte de la globalització. Les cares d'aquest canvis reflexen el gran retrocés profund de la regulació estatal per altres com la global i la regional - local. La primera «redueix el poder de l'Estat, frena el desenvolupament de la protecció social i produeix inestabilitat sociolaboral», mentre que la segona «redueix la capacitat de coordinació de les polítiques en els territoris i reforça l'assistencialització i la corporativització de la política social».

Sarasa (2000:377) fa una valoració de les polítiques socials dels darrers anys, i creu que la descentralització política de l'Estat de les Autonomies ha dut importants desigualtats territorials, sempre d'una manera proporcional a la seva riquesa. La incorporació de la dona al mercat laboral està dificultada per l'escassa xarxa de serveis, en part per la poca pressió social entorn del tema. Entorn dels efectes que tenen els serveis socials sobre grups i col·lectius opina que són força heterogenis. Molt bons en el cas d'invidents, molt limitats i pràcticament sense protecció per les persones amb malalties i discapacitats mentals. Força crític amb la política de serveis socials afirma que la «creixent exigència de co-pagament pels serveis, el subministrament de serveis sota criteris de verificació prèvia de mitjans i necessitats, i l'escassa oferta de serveis especialitzats públics, deixa a amplis sectors de la població sense possibilitat de cobertura, que són expulsats del sector públic i no disposen de capacitat adquisitiva suficient per consumir en el mercat uns serveis extremadament cars».

Parella (2000:442) en parlar de les polítiques familiars, afirma la importància que han tingut i segueixen tenint les dones com a proveïdores principals del benestar, tot i la progressiva incorporació al mercat laboral (especialment la franja d'edat que oscil·la entre els 25 i el 29 anys amb un 74'3 %). Les dones desitgen obertament poder compatibilitzar les obligacions familiars amb les seves aspiracions professionals. Igualment destaca la important funció redistributiva que desenvolupa la família en la societat moderna, sense la qual és difícil explicar com es manté la cohesió social amb unes xifres d'atur tant elevades, especialment en la permanència dels joves a la llar. Critica unes polítiques familiars insostenibles a mig termini, perquè la institució familiar no podrà seguir absorbint els processos familiaritzadors de l'actualitat. Amb paraules seves «el poc recolzament que rep la família per part de l'Estat, a més dels propis efectes de la crisi

econòmica, exigeixen la immediata revisió i reformulació de la política familiar a Espanya».

Noguera (2000:479) conclou que l'actual Estat del benestar camina cap a una dualització (marcada pels que disposen d'una cotització social per treball i temps i els que no la tenen), una liberalització dels serveis, i un desplaçament cap a un model assistencial de política social, és a dir, l'extensió de la cobertura amb reducció de la intensitat protectora. Tot i mantenir encara l'universalisme de la protecció dins de camps com el de la sanitat, les pensions o l'ensenyament, creix el traspàs de gestió cap a la provisió privada, alhora que s'endureixen la comprovació d'accés i manteniment dins de programes típicament assistencials. Noguera afirma que «la política social i l'Estat del benestar a Espanya comencen a socavar i qüestionar abans que s'hagin desenvolupat un mínims nivells propis de la Unió Europea, a qui, segons el discurs oficial dominant, hauríem d'acostar-nos progressivament». Segons aquest autor, en la comprensió de les actuals polítiques socials cal tenir molt en compte la centralitat que es manifesta al mercat (disposició o no de determinats serveis segons l'oferta), especialment al de treball, entès com a contribució i dret social⁵⁵. Igualment referma el baix nivell de despesa de l'Estat espanyol respecte a la UE, una despesa que s'ha anat estabilitzant en les darreres dues dècades. Tot això porta a un procés de refamiliarització de molts serveis i atencions, un augment de les desigualtat amb la consegüent polarització social, les desigualtats de gènere, i la desarticulació dels moviments socials i la integració de la protesta.

Per Rodríguez Cabrero (1999) el futur de l'Estat del benestar a Espanya passa per dues vies de desenvolupament: el manteniment del «status quo» social amb una progressiva i selectiva privatització (especialment sectors d'educació i sanitat en la recerca de més eficiència); o per un pacte pel desenvolupament de l'Estat del benestar, tractant de cercar una via de desregulació cooperativa o estratègies pactades d'ajustament. Aquest és un model necessari per a ell en moments de canvi econòmic i reestructuració del mercat laboral, que la mateixa Unió Europea està desenvolupant.

⁵⁵ En aquest mateix sentit Rodríguez Cabrero (1999:146) creu que l'Estat del benestar no té com objectiu darrer fer distribucions verticals de renda, sinó gestionar la reproducció i substitució entre generacions a partir del model contributiu de protecció social que aporta el mercat de treball.

Subirats i Gomà (1999:404-406) creuen que la gestió de les polítiques públiques a Espanya ha d'aconseguir endegar processos d'innovació que ja s'estan donant en diferents àmbits. Entre ells destaquen alguns, a més de descriure l'actual situació de polítiques públiques:

- La dimensió operativa del govern de l'economia, amb la introducció de les perspectives estratègiques, el desenvolupament dels processos de gestió operativa transversal, i l'extensió del model d'agència (per la gestió dels recursos del benestar).
- La gestió pública de la protecció social, preservant el monopoli estatal i centralitzat.
- La gestió quasi mercantil de la sanitat, a partir de l'elecció per part dels ciutadans tot i una prèvia assignació de recursos en centres públics.
- La gestió associativa i comunitària dels serveis socials, atorgant els rols centrals a la família. Els públics, tot i la seva extensió, no han deixat de ser residuals. Tot i així ens trobem amb una irrupció d'un fort teixit associatiu d'entitats i organitzacions no lucratives i de voluntariat, amb graus significatius d'implicació en la gestió de programes públics de serveis personals.
- La complexitat territorial conseqüència de l'Estat de les autonomies i les seves actuacions competencials, amb l'endegament de determinades polítiques públiques, amb l'existència de models de protecció diferents.
- S'incrementen els nivells de conflicte i participació com a motor de les polítiques modernitzadores i de benestar.

4.7.3. Les polítiques de benestar a Catalunya.

Tot i el traspàs de pràcticament d'un 40 % de la despesa pública del govern central a l'autonòmic i local entre el 1980 i el 2000, no es pot parlar que Catalunya disposi d'un nivell de consolidació de polítiques de benestar. Cal tenir en compte els problemes persistents en el terreny de les interdependències entre nivells de govern, o en el de la manca de reconeixement real de la plurinacionalitat. Es manté la manca de participació de les autonomies dins l'àmbit de les decisions més estratègiques, unida a la manca de presència de la Generalitat

en els escenaris de les institucions europees, molt important a l'hora de definir tant pressupostàriament com políticament les actuacions públiques.

El primer govern de Convergència i Unió, format després de les eleccions al Parlament de 1980, va marcar 5 prioritats: desenvolupament de la catalanitat (llengua, cultura, projecció exterior), traspàs de competències, cohesió, competitivitat, i ordenació del territori. En general en els darrers vint anys de govern s'ha seguit aquesta línia, sempre amb el problema polític del finançament, que tot i mantenir-se en alça creixent, en part com a contrapartida dels nacionalistes al seu suport parlamentari, està tocant sostre i serà un obstacle evident per un desenvolupament en plenitud de l'autogovern. En part moltes polítiques socials quedaran limitades per la manca de recursos o capacitat d'expansió.

Entre l'Estat espanyol i Catalunya hi predomina un model d'integració dependent, per la dependència que presenta el pressupost de la Generalitat de les transferències estatals sempre condicionades als acords polítics. Igualment la rigidesa constitucional tant a la definició del model autonòmic, com a l'institucional per la resolució de conflictes entre Estat i autonomia, frena les possibilitats que podria suposar un model de caire federalista.

Segons Castells (1999) ens trobem amb un model de finançament de baixa autonomia, alta redistribució i feble institucionalització. Seria necessari un consens que passaria per articular de forma equilibrada el component de l'anomenada solidaritat estatal, en un marc clar de reconeixement de la diversitat nacional de l'Estat espanyol.

Fent referència directe a les polítiques socials de la Generalitat en el camp dels serveis socials catalans segons Adelantado i Noguera (2001) presenten quatre notes remarcables:

1. Un marc de valors on predomina el familiarisme, l'ubicació de responsabilitats directes d'atenció i cura de les persones dependents dins l'àmbit familiar amb un suport públic feble o nul.
2. Feble reconeixement legal de drets subjectius a l'atenció o la inserció social. L'àmbit de les necessitats queda molt poc integrat en els drets de la ciutadania, a diferència de la sanitat o l'educació.

3. Taxes de cobertura i ús baixes, amb dinàmiques de segmentació, on els col·lectius més normalitzats accedeixen principalment a la xarxa pública, i mentre els sectors més exclosos són atesos per les xarxes associatives.
4. Els mecanismes de finançament dels serveis socials d'atenció especialitzada incorporen fórmules de copagament, en funció de criteris de renda personal i familiar dels usuaris.

En d'altres aspectes com la renda mínima d'inserció (PIRMI), incorporat a Catalunya des de 1990, i que al llarg de la dècada no hi ha cap voluntat d'estendre la seva cobertura i d'intensificar la protecció, tampoc ha tingut massa èxit. Els impactes del PIRMI sobre la pobresa i la inserció han estat molt febles, de tal manera que les taxes de pobresa a Catalunya no han variat entre 1980 i 1990. Si al PIRMI hi afegim una difícil inserció laboral, i els dèficits en matèria d'habitatge de lloguer, queda justificada la situació de degradació.

A nivell de família i gènere, no s'ha avançat massa, al menys fins el Pla Integral de Suport a les Famílies de 1993, i molt darrerament amb la creació del Departament de Benestar Social i Família (2002), encarregat de gestionar ajudes generals a les famílies amb fills menors de tres anys quan la mare treballa.

Com ha passat a les polítiques desenvolupades a la resta de l'Estat, a Catalunya el Pla Integral situa el valor dels recursos assistencials familiars per sobre dels recursos públics, i adopta una concepció de família lliure de conflicte d'interessos entre els seus membres, ni dificultats en clau de gènere, ni intergeneracionals. Reconeix, no obstant, la necessitat de polítiques públiques de serveis a les famílies, així com de regulacions que facin possible la conciliació entre família i treball (tot i que la regulació del règim de permisos laborals per tenir cura dels fills queda fora de l'àmbit competencial català, aquest buit serà superat per la llei estatal de conciliació família - treball de 1999).

Igualment decebedors són els serveis a les famílies perquè aquest sí que és un àmbit competencial de la Generalitat. Per exemple el 1998 només el 25 % dels infants entre 0 i 3 anys estaven escolaritzats, dels quals només una tercera part ho eren a la xarxa pública dins escoles bressols de titularitat municipal (8.034 públiques enfront de 36.779 privades, de les que només 4.961 són concertades).

Gomà i Subirats (2001) conclouen en el seu anàlisi de les polítiques de la Generalitat dels darrers vint anys, que el règim català del benestar presenta una configuració clarament multinivell amb les següents característiques:

- La Generalitat juga rols predominants a les polítiques educatives, sanitàries, de rendes mínimes d'inserció i serveis a les famílies. En els camps de l'ocupació, els serveis socials, la immigració i el gènere conflueix cap a l'esfera espanyola i local.
- No ha existit al llarg d'aquest anys una concepció política o ideològica vertebradora del conjunt de les polítiques del benestar, barrejant actuacions de línies diferents segons els àmbits de protecció.
- És un model amb una certa idiosincràsia pròpia dins la UE, especialment l'esquema descentralitzat i pluralista de gestió, amb forta presència tant d'entitats sense ànim de lucre com d'agents mercantils. En el tema de l'ocupació s'acosta a la línia més liberal, mentre que a la família es manté en el conservadurisme del model llatí del benestar.
- El govern del règim català del benestar presenta xarxes d'actors molt diverses entre sí, unes molt articulades com sanitat i educació; i d'altres totalment desinstitucionalitzades com família i gènere; d'altres elitistes i impermeables com l'ocupació; o obertes i fragmentades com immigració i serveis socials.

4.7.4. Algunes dades entorn dels indicadors educatius a Espanya.

En les dades que ens ofereix De Puellas (2001: 21-30), fent un balanç de les polítiques educatives al llarg del segle XX fins els nostres dies, valora positivament la gran evolució feta fins a l'actualitat. Espanya cap el 1900 comptava amb un analfabetisme net proper al 60 % de la població, que respecte a les darreres dades d'escolarització del període 1998-99 suposa un salt quantitatiu considerable. Així en els moments actuals les taxes d'escolarització entre 3 i 5 anys són del 91'55 %, un 100 % en la de 6 a 13 anys, i d'un 91'7 % entre els 14 i els 18 anys. Per aquest autor, després dels moments d'aturada o regressió com el franquisme, han estat claus els darrers vint-i-cinc anys on ell

situa la veritable democratització de l'educació, amb unes polítiques que han obert les portes de totes les institucions educatives a la població en edat escolar.

Tot i així l'autor esmenta problemàtiques importants per sobre de les dades quantitatives: el baix rendiment escolar, les taxes relativament altes de repetició o abandonament, la despesa pública en educació per sota de la mitjana europea. Així per De Puelles (2002: 29) ara «no es tracta ja que tots tinguin un lloc escolar, restringit en els seus nivells superiors tantsols pels principis de mèrit i capacitat; és precís també que aquest lloc sigui de qualitat». En aquesta mateixa línia assenyala que tot i l'esforç dels diferents governs, mai ha estat una veritable prioritat ni d'ells ni de la mateixa societat.

Pérez Iriarte (2002) en la seva exposició d'indicadors educatius i valoració de les polítiques i realitzacions educatives actuals planteja, tot i assenyalar les dificultats de definir-los com a tals, o el seu endarreriment respecte a les noves necessitats socials, o fins i tot la seva construcció amb baixa vocació prospectiva sobre l'explicativa de les polítiques educatives, la següent proposta estructurada entorn de tres tipus d'indicadors:

1. Indicadors de context: Des d'aquesta perspectiva Espanya ocupa el penúltim lloc a Europa respecte al percentatge de la població de 25 a 65 anys (només un 35 % del total en front del 79% d'Alemanya o Dinamarca) que ha cursat estudis d'educació secundària superior. A nivell tecnològic, amb el lloc nº 13 de la UE la diferència és encara més gran (145 ordinadors per 1000 habitants en front del 732 de Luxemburg), i només un 25 % d'accés a Internet a casa dels alumnes.
2. Indicadors de recursos i estructures: El 1998 la participació de la despesa pública en educació (exclosa l'universitària) fou de 8'1 % , en front del 8'7 % de la mitjana de la OCDE. Al 2001 aquesta mateixa despesa respecte al PIB va ser a Espanya del 3'3 % en front del 3'6 % de promig de la OCDE. Aquest percentatge no ha parat de rebaixar-se des del 1992-93 del 3'6 % d'aquells moments al 3'3 % actual. La despesa en dòlars per estudiant està també per sota de la mitjana de la OCDE: 2.586 en front de 3.583 a la Infantil; 3.267 en front de 3.915 a la Primària; i 4.274 en front de 5.625 a la Secundària. Altres dades a tenir en compte per aquest autor és que els centres públics

concentren el 73'7 % de l'alumnat estranger; estan 8 punts per sota en la presència de pares d'alumnes amb estudis de Secundària respecte als concertats, o amb pràcticament la meitat amb estudis universitaris.

3. Indicadora de resultats: els estudis realitzats a Secundària mostren clarament com augmenta proporcionalment l'èxit a les proves de les diferents àrees amb el nivell màxim d'estudis del pare o la mare. Igualment a l'escola concertada els resultats al final de la Secundària estan 5 i 11 punts per sobre de la pública.

Per a Iriarte (2002:80) doncs, hi ha una «coincidència clara de contextos socioculturals mitjans i alts amb la disponibilitat d'instruments culturals tradicionals o nous, dins i fora de l'escola, i la seva concentració en determinats centres contribueix decisivament a què el sistema educatiu aconseguixi els seus objectius amb els seus alumnes respectius». Igualment creu que la qualitat de l'educació té molts matisos i variants, i que quan més s'enriqueixen uns, més gran és la diferència de desigualtat entre els qui no poden accedir a aquesta educació de qualitat i els que ho poden fer. És per això que aquest autor propugna polítiques educatives que reforcin l'escola pública amb recursos addicionals que acabin incidint en els sectors de joves atesos pels programes d'intervenció socioeducativa.

4.8. Algunes reflexions finals.

Tal com hem vist fins ara l'Estat del benestar ha servit històricament per justificar tot un seguit d'accions que, des de l'àmbit públic, han d'ajudar a superar les desigualtats a més d'endegar dinamisme de lluita contra la pobresa i l'exclusió social. Tot i així en els darrers anys el sistema sembla trontollar i es posa en qüestió, conseqüència de les noves dinàmiques econòmiques globals, de més interdependència de l'exterior, i competitivitat ferotge. A tot això cal unir-li la creixent dualització del mercat laboral en dos aspectes que tenen relació directa: la precarietat de les feines, especialment les de menys qualificació, i la jerarquització del col·lectiu treballador segons el seu grau de formació i capacitat productiva. En el moment que la cotització social resulta determinant pel manteniment del dret a rebre determinades cobertures socials, es podria afirmar que en aquest

sentit la societat s'estratificarà com ja està passant per categories de pensionistes.

L'altra conclusió que s'extreu d'aquest apartat és que l'Estat espanyol i Catalunya encara estan lluny de les mitjanes de cobertura i prestacions socials que trobem a Europa. Mancances històriques, pressupostàries i polítiques restrictives, fan que en un futur molt proper el ja limitat benestar actual es redueixi encara més.

Una tercera conclusió giraria entorn del manteniment de la pobresa com un fenomen real i ben viu tot i l'extensió del consum i l'increment del nivell de renda. Aquest apartat ha desvetllat que la pobresa, lluny de ser una situació de precarietat material o estigma social, esdevé un procés complex que cal analitzar amb profunditat. Avui els processos d'exclusió social van molts units a la realitat de l'atur, i és a les polítiques educatives a llarg termini de la protecció social on caldrà cercar-hi solucions. El creixent nombre d'estrangers vinculats a nous cinturons de pobresa, els processos de dualització socioeconòmica, el trencament de la família nuclear tipus; o l'augment de la competitivitat i la deslocalització industrial, només són alguns aspectes d'una pobresa que no para d'esdevenir un fenomen punyent per a les societats capitalistes europees.

Aquest fenomen correspon a col·lectius nous com l'estranger i la feminització de la pobresa, però també a d'altres que han patit tradicionalment aquesta situació, especialment les persones grans i els aturats de llarga durada, i que encara no han obtingut solucions als seus problemes des de l'estat del benestar. La tesi no podia parlar de medi obert o de programes específics d'intervenció educativa, sense fer-hi cap mena d'al·lusió. En certa manera representen el marc de referència interpretatiu vital i humà per parlar de perspectives de futur i possibilitats que tenen els projectes d'intervenció socioeducativa.

La quarta conclusió té molt a veure amb la dependència que les accions socials, ja siguin realitzades des de l'àmbit públic com del d'iniciativa social, tenen de les polítiques del benestar. Tot i les mancances estructurats, en els darrers anys s'han aconseguit uns certs èxits de cobertura i s'han finançat multitud de programes de lluita contra la pobresa i l'exclusió social. En el nostre cas ens interessen els d'atenció socioeducativa en l'àmbit d'infància i adolescència. És clar que les retallades del benestar afectaran a tot

aquest seguit d'iniciatives, fent més precaris als seus professionals i articulant opcions assistencials d'urgència per sobre d'accions educatives integrals i de mig termini. Només des d'un reforçament de les polítiques socials es podran mantenir tot aquest seguit de projectes, configurant-se la intervenció en medi obert com una activitat educativa amb dret propi dins els drets ciutadans com és ara l'escolarització fins el setze anys.

L'aposta decidida per línies i estratègies a llarg termini que assegurin la seva superació a partir de processos de distribució de la riquesa, d'igualtat d'oportunitats, de protecció dels sectors més dèbils, o fins i tot de la discriminació positiva, serà un repte per l'Estat del benestar del futur. Haurà de millorar la seva creativitat per cercar noves vies d'equilibri pressupostari i fer opcions valentes per determinades polítiques, que en el cas espanyol encara estan per desenvolupar. La defensa d'accions restrictives en aquest camp justificades per necessitats de dèficit pressupostari, i que portin a una retallada severa dels drets socials de les persones, mantindran i promocionaran mecanismes de contradicció social que en el futur poden esdevenir perilloses per a la convivència i el bon funcionament de la societat mateixa, i a la població objecte del meu treball.

LA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN MEDI OBERT

*«Sus ojos como absortos
que nos miran, envuelven.
¡La tremenda confianza que pone en nosotros!
Los niños increíbles
que ahí están, como nada,
y nos miran, nos miran. Son quien son, bien visibles».*

Gabriel Celaya: Cantos Íberos.

*«Els mestres són com els capellans i les putes. S'enamoren ràpidament de les criatures.
Si després les perden no tenen temps per a plorar-les. El món és una immensa família.
N'hi ha tantes altres criatures a servir!»*

Alumnes de l'Escola de Barbiana: carta a una mestra

Ens trobem davant d'uns dels temes més importants dins del marc conceptual de la tesi: la definició de la intervenció socioeducativa per una banda, i la definició del medi obert per l'altre. A aquests dos conceptes, cal afegir-hi tots els que es deriven de la seva concretització des de la realitat particular dels programes socioeducatius. La intervenció, el medi obert i els programes socioeducatius esdevenen el centre d'interès que estructura el capítol sisè, un apartat ampli i dens de continguts.

Al llarg de les següents planes s'explicitaran les aportacions més importants dels autors de l'àmbit de l'educació i del treball social. També es farà referència a aspectes tan importants pel tema de la infància en risc social i el treball comunitari, com la família i l'animació sociocultural, que complementen moltes de les actuacions del medi obert. S'aprofundeix els tres termes esmentats, afegint la descripció dels principals models d'intervenció desenvolupats pels projectes i programes avaluats al llarg de la recerca, tant els desenvolupats per entitats, com per part de l'Administració pública.

En aquesta part del marc teòric es volen resoldre i clarificar alguns dels conceptes habituals en la temàtica de la tesi, i que apareixeran una i altra vegada en la posterior descripció, anàlisi i desenvolupament del treball de camp. I és que el concepte de medi

obert en pedagogia social és sovint ambigu, o assumeix accepcions polivalents en els seus continguts segons la procedència i els interessos de les diverses iniciatives i projectes que l'utilitzen.

El medi obert va néixer com un àmbit específic d'intervenció, arrel de tot un seguit d'experiències educatives molt concretes, que volien complementar i ser alternatives, per alguns casos, a l'educació formal. El seu caràcter especial i novedós, va fer que fos un camp d'experimentació i de naixement de continus projectes, responent a les necessitats i problemes de diversos col·lectius en situació d'exclusió social. D'aquesta manera es van acabar definint abans els programes, que la seva fonamentació teòrica com a espais pedagògics.

Com a espai de intervenció socioeducativa, el medi obert va ser utilitzat des de dues accepcions diferents:

1. Per justícia juvenil es corresponia a les intervencions desenvolupades amb menors sobre els quals recauen mesures penals i amb qui el jutge no dictamina internament, sinó altres actuacions compensatòries, habitualment sota la responsabilitat dels Delegats d'Assistència al Menor. Així segons González (1992) en un sentit estricte tercer grau i medi obert fan referència al mateix. El règim/medi obert en l'àmbit penitenciari s'aplica als interns que estan classificats en 3er grau, però a la pràctica està relacionat amb l'articulació d'un seguit de recursos socials (laborals, de formació..) permetent assegurar el compliment del Reglament penitenciari i un progressiu règim de vida quotidià en el medi social.
2. En canvi per les institucions de protecció, feia referència a d'altres tipus d'accions amb menors no infractors que es trobaven en situació de risc social. Constituïa una intervenció socioeducativa fora de l'internament residencial, amb suport de projectes extraescolars, i mantenint a l'infant dins l'àmbit quotidià i familiar. Una acció protectora desenvolupada per diversos programes socioeducatius, amb un vessant compensatòri (no exclusiva de tots), i especialment educativa i d'acompanyament personal. Un procés que aprofita l'entorn sociofamiliar, el medi natural de l'infant i l'adolescent i el

mateix carrer⁵⁶, com a eines educatives que poden endegar processos de creixement positius pel menor.

5.1. La intervenció socioeducativa.

La intervenció constitueix la traducció en un seguit d'accions, d'una filosofia de vida, d'uns principis, axiologia, model d'home al que es vol arribar per un procés educatiu. La intervenció és convertir en pràctica tot un ventall de termes abstractes que per si mateixos poden dir moltes coses i al poc temps quedar esgotats en pures paraules. És per això que la qualitat d'un projecte d'intervenció es mesura no en el contingut del seu ideari educatiu, sinó en l'efectivitat de les seves actuacions. D'aquesta manera Vilar, Planella i Galcerán (2003:20), afirmen que «els projectes d'acció social no són allò que diuen que fan sinó allò que realment fan.... La resta només són paraules. Per això poden acabar dissimulant la mediocritat de les intervencions justificant-se amb la complexitat dels casos que es tracten».

Però la intervenció també és mediació en un procés de creixement i transformació personal, un pla de treball per aconseguir que la persona de l'infant o l'adolescent tingui autonomia i recursos per desenvolupar-se i madurar. És una acció ubicada en un context social determinat, amb uns referents, uns llenguatges i uns símbols, profundament arrelats dins una cultura, instrument important per la seva transmissió.

Parlar d'intervenció educativa és complicat perquè no es pot reduir a un conjunt d'estratègies o tecnologies. No és només l'establiment i el disseny d'un projecte educatiu per a cada persona tenint en compte les seves potencialitats i carències. És també un treball d'equip, de diàleg, de confrontació, de col·laboració, d'obertura, de molta responsabilitat. Un procés on el principal protagonista ha de ser el propi destinatari i subjecte de l'acció, i on els seus educadors assumeixen un paper molt ampli d'acompanyament: facilitadors, referents, moduladors, instructors, coneixedors de la seva situació i exploradors d'un camí que cal recórrer.

⁵⁶ Funes (1996) parla del carrer com "un espai educatiu per què es poden trobar amb els iguals, poden exercir maneres de ser pròpies d'ells mateixos. Emergeix com a possibilitat de crear una varietat i riquesa de relacions, estímuls i experiències en els quals cal trobar uns referents que aportin un seguit de recursos i d'actuacions per ampliar i significar totes aquestes interaccions. És el reconeixement de les possibilitats educatives existents en el medi natural de l'infant i l'adolescent".

Dins del marc d'aquesta tesi, la definició de la intervenció educativa en el medi obert ha de ser un dels centres d'interès per poder respondre millor a un procés de recerca, de síntesi i aprofundiment conceptual. La finalitat d'aquest apartat és poder-hi donar una mica de llum.

5.1.1. La natura i les característiques de la intervenció.

Els primers passos de l'educació social i de moltes de les accions socioeducatives històriques, responien a intervencions més o menys individuals, poc estructurades, fetes fora d'una xarxa d'atenció més àmplia, i excessivament lligades a un cert personalisme de l'agent social responsable. Molts autors en aquells moments varen plantejar la gran dificultat per definir i dissenyar aquesta acció educativa més enllà de les intuïcions i perfils de professionals amb més o menys ganxo. L'elaboració d'un programa i d'una pauta de les estratègies semblava per la natura de la feina impossible (Martinson, 1974).

De Robertis (1993:68-74) parla de *model d'intervenció* des de la perspectiva del canvi social, en contraposició al model mèdic, centrat en el tractament i en una pretesa curació social de determinats col·lectius. La intervenció neix de la comprensió de la dinàmica social i psicològica en que es troba la persona assistida, i la determinació d'uns objectius i mitjans per assolir el canvi al que es vol arribar. D'aquesta manera la intervenció va unida als conceptes de canvi (millora de la situació); contradicció (acceptar la complexitat de les situacions i opcions personals amb marcs diferents al nostre); interdependència tenint molt en compte l'entrellat de les relacions socials en la vida dels individus); i d'equilibri dinàmic (reequilibris continus fruit de les diverses ruptures que es donen entre individu i entorn social).

Una altra conceptualització és la proposta de Ross i Fabiano (1995), amb el seu model Cognitiu per a la Rehabilitació. Aquests autors mantenen la importància de les habilitats cognitives per a la resolució dels problemes interpersonals a través un entrenament sistemàtic del seu ús en les situacions de la vida quotidiana. Rebutgen intervenir sobre aspectes emocionals, personals i d'autoestima, com l'ajut dels iguals o l'increment d'expectatives en àmbits com l'escola o el treball sense, que després, es puguin oferir habilitats per assolir-ho.

Destaquen, des del seu model, algunes variables a tenir en compte en la intervenció:

- El tipus de tècniques d'intervenció educativa que s'aplicaven.
- El perfil dels professionals que desenvolupen l'acció
- La natura de les relacions que s'estableixen entre els professionals i els subjectes de la intervenció.
- El grau en que s'atenia la situació social i econòmica del subjecte.
- La intensitat o duració del programa d'intervenció.

Des d'un plantejament semblant autors com McGuire (1995) plantegen altres accions importants per caracteritzar una intervenció socioeducativa, i treballar per la reducció de la desadaptació i les habilitats cognitives:

- Canviar actituds, amistats, associacions i sentiments antisocials.
- Promoure l'afecte i la comunicació en el si familiar.
- Promoure la supervisió familiar cap al membre conflictiu.
- Promoure la identificació o associació amb models prosocials, així com les habilitats per arribar-hi.
- Iniciar en el subjecte un procés d'avaluació individual de riscos i necessitats.
- Preparar el subjecte per reconèixer les situacions de risc, alhora que dotar-lo de recursos per superar-les.

Per aquest autor els programes socials recapitulen aquests aspectes canalitzant determinades accions educatives com accions estructurades que tenen com a objectiu afavorir el canvi actitudinal i conductual de les persones que presenten conductes socialment conflictives, que estan desenvolupant actituds de risc o arriben a situacions delictives. Aquest canvi es vol aconseguir incidint en un seguit d'aspectes cognitius que fan referència a realitats quotidianes, relacions humanes i habilitats socials. Es considera que el dèficit a l'adquisició d'aquestes variables cognitives contribueix a mantenir les situacions d'inadaptació.

Per Mondragón i Trigueros (2002), la intervenció psicosocial cerca la realització de canvis dins l'entorn on treballa, especialment en les

formes individuals de desenvolupament social. Per això és vital la comunicació i la relació recíproques entre recursos per al canvi i la maduració pel vincle que s'estableix amb els professionals. D'aquesta manera la intervenció social reuneix tot un seguit d'actuacions de caràcter integral destinades a reduir la marginació i eliminar situacions d'exclusió i marginació de col·lectius i territoris amb forts desequilibris estructurals i socials. Per iniciar aquests processos és necessari conèixer la situació dels individus, col·lectius i comunitats a nivell econòmic, social i personal. Aquesta prospecció es realitza a partir d'itineraris personals que cerquen la protecció davant l'exclusió i la integració, disminuint els efectes dels factors de risc, sempre en dependència dels recursos disponibles per fer-ho.

Sedó (1999:46-48) relativitza el fet que la intervenció hagi de dur sempre al subjecte a canvis radicals. Per aquest autor la intervenció suposa un canvi progressiu que tendeix més a la convivència que no al canvi. D'aquesta manera es fa difícil poder valorar d'una manera objectiva els resultats de la intervenció, tenint més en compte una posició ètica que doni cada cop més importància a les llibertats individuals, acceptant les limitacions associades a certs estils de vida dels subjectes. Tot això perquè sovint no hi ha massa opcions atesa la incapacitat de canviar significativament, i de disposar per a ells mateixos de la capacitat per modificar una situació d'exclusió consolidada de molts anys enrera. En conseqüència cal posar en marxa diferents línies d'intervenció amb metodologia i objectius relativament diferents, en funció de les possibilitats de modificació de la realitat dels usuaris.

Podem concloure, recollint aquestes aportacions, que la intervenció socioeducativa en medi obert amb infància i adolescència en risc social, contempla tot un seguit d'accions i iniciatives plurals, que tenen com objectiu aspectes tant de tipus compensatori, actitudinals i de relació, i també normalitzadors. Entenem per aquesta paraula la fi de l'exclusió que pateixen els subjectes.

Desgraciadament les intervencions no poden resoldre, al menys a curt termini i per elles mateixes, problemes estructurals que afecten a la família, o a la situació de context, o a les variables socioeconòmiques que definien la situació de marginació. És per això que la intervenció ha de poder donar prou recursos per iniciar tot un seguit de dinàmiques personals. Aquestes podrien tenir les següents finalitats:

- Aconseguir el mateix nombre d'oportunitats que els seus iguals.
- Capacitar a la persona per prendre consciència de la seva situació.
- Aconseguir interioritzar els mecanismes de resistència i superació, especialment pel que fa referència a recursos personals i habilitats.
- Contactar amb d'altres realitats personals, socials i educatives que l'enriqueixin com a experiència i descobriment més ampli de l'entorn.
- Reduir tensions amb el seu context sociofamiliar més proper.
- Dinamitzar en el subjecte mecanismes de transformació real, amb aportacions constructives a la seva situació, canviant el punt de referència i interpretació de la pròpia realitat cap a paràmetres nous.

D'aquesta manera la intervenció no correspon només a una acció individual, sinó que pels diferents projectes s'intenta també introduir una sèrie de canvis positius dins les situacions més properes al context del menor, especialment el sociofamiliar. Algunes d'aquestes línies podrien ser:

- Reduir dels factors de risc, reduint la seva influència, fins i tot a per la «separació» formal del menor.
- Millorar la situació econòmica de la família amb programes d'inserció laboral i renda mínima.
- Treballar conjuntament amb el nucli familiar l'itinerari de treball del menor, fent-los participes i afavorint també la seva transformació.
- Intervenir en el grup d'iguals que es troben en una mateixa situació, d'una manera força quotidiana i espontània, tot afavorint els processos d'identificació positiva i els estímuls de grup.

Com a resultat la intervenció és un procés més ampli on participen diferents agents socials i educatius, que necessita l'establiment d'itineraris personals i de contínues coordinacions i acords entre els professionals que hi tenen protagonisme.

Per acabar i des de l'òptica del treball social, podem fer referència a una darrera accepció de la intervenció. De Robertis (1992: 135), parla de la intervenció directa i de la indirecta. La primera «és la que es dirigeix a l'assistit en una relació freqüent a freqüent. L'assistit està present i és actor, tant com el treballador social». En aquest sentit tots dos es troben compromesos en un procés que els modificarà, canviant les seves posicions. En són exemples d'aquest tipus d'intervenció el recolzament, l'educació, la persuasió, el control, l'obertura de relacions, la informació, l'assistència material o el seguiment.

Per intervenció indirecta De Robertis considera «la que es realitza fora de la relació personal amb l'assistit». Esdevenen bàsicament accions d'organització del treball del mediador social, on es planifiquen les accions de treball i de benefici a l'assistit sense la seva participació activa. En són alguns exemples: la documentació, la planificació d'accions directes, la intervenció a l'entorn de l'assistit, la col·laboració entre treballadors socials, o la relació amb d'altres institucions i administracions socials.

5.1.2. El concepte de comunitat, els programes i els nivells d'intervenció.

Com ja s'ha exposat abans la intervenció socioeducativa pot ser d'àmbit individual o comunitari. Pot incidir sobre necessitats concretes, comunes i definides, o en canvi mantenir, tot i que podria ser tècnicament discutible, una acció més difusa i menys estructurada. Habitualment les intervencions ja sigui de tècnics o d'equips socioeducatius, s'estructuren en projectes que responen a programes d'un abast més ampli i global.

És important clarificar i delimitar correctament el concepte de comunitat des de l'accepció social de la paraula, així com des del sentit com se la interpreta en el medi obert. Aquesta definició va lligada al fet d'entendre la comunitat com un espai de possibilitat, i on la millor prestació no es tant desenvolupar les capacitats individuals com les col·lectives, per tal de resoldre els problemes, establint els processos necessaris per millorar la seva qualitat de vida.

Per Rueda (1993:54) la comunitat «és un conjunt d'individus que tenen com a mínim un tret comú, com el territori on viuen, pot ser un element cultural (com la religió), un comportament (la conducta sexual). Des d'aquesta perspectiva és un concepte descriptiu i

classificador de la població...». Aquest autor també interpreta la comunitat com a un camp on es produeixen els principals processos socials necessaris per a la supervivència, la reproducció i el progrés. Valora els dos enfocaments com a complementaris i no com a contradictoris. En aquest sentit sí que distingeix el concepte de comunitari, com una modalitat d'estar en la comunitat.

Seguint a Rueda, la comunitat s'estructura en tres components de condicions: les objectives, les subjectives i les particulars. Les primeres fan referència a tot un conjunt de característiques que són independents dels subjectes de la comunitat i que actuen com a elements de la seva problemàtica.

Les segones que ell anomena psicosocials, són processos on es combinen la tradició, la socialització, l'aprenentatge i les modificacions que comporta. Dins d'aquestes condicions hi situa dos plans de socialització: el primari, comunitari o adaptatiu de tot el grup per resoldre necessitats, dificultats, o convivència; i el secundari, més propi de l'articulació entre individu i entorn sociocultural. Entre aquests dos plans es donen mecanismes de manteniment i mecanismes de canvi, l'existència d'aquesta dialèctica, el seu coneixement i treball és important per un treballador comunitari.

El tercer grup de condicions són les particulars, que fan referència a l'individu. D'entre elles en podem destacar les següents: les capacitats de resolució de problemes d'acord amb les característiques psicosocials del seu grup primari; la consciència o experiència que té l'individu de l'èxit amb el seu grup primari i que reforça el seu sentit de pertinença; i la dependència solidària que el porten a reforçar els vincles amb els iguals. Aquests tres elements ajuden les direccions que cal prendre quan es treballa ampliant els mecanismes de canvi i desenvolupament comunitari.

En aquest sentit Vilar, Planella i Galcerán (2003:24-25) plantegen les accions socioeducatives ubicades en el treball d'aquest tercer grup de condicions, i des de tres grans orientacions: compensatòria amb l'objectiu de neutralitzar els efectes inhibidors de la privació social; estimuladora, possibilitant l'aparició d'habilitats, capacitats i aprenentatges limitats per la pressió ambiental; rehabilitadora, recuperant habilitats, capacitats i aprenentatges assolits però temporalment perduts.

Tots els condicionants que estructuraven una determinada comunitat es poden atendre socialment des d'una organització amb intervencions per àmbits, anomenats programes. El programa⁵⁷ esdevé una resposta estructurada que conté un seguit d'accions que es volen realitzar, dins d'una temporalització determinada, per aconseguir les finalitats i objectius explicitats (Serramona, Vázquez, Úcar, 1991). Els programes contenen per una banda una partida de recursos humans i materials. Per l'altra, tot un seguit de continguts informatius sobre el context, els itineraris individuals i col·lectius, i el diagnòstic de les necessitats. D'aquesta manera constitueixen una sèrie d'estratègies metodològiques unida a una necessària dinàmica avaluativa tant del seu procés com del seu producte. Responen a la identificació del problema social, que és el que genera en la organització social, i en conseqüència a l'Administració, el fet de prendre una decisió d'intervenir en aquella realitat. És aquí on es troba el debat entorn de les necessitats prioritàries plantejats abans.

Així els àmbits d'intervenció es configuren a partir d'un conjunt de factors molt relacionats amb cada context determinat i no és fàcil universalitzar-los, sorgint sovint una dialèctica entre poder públic i les accions dels professionals i agents del canvi social entorn necessitats manifestes i les possibilitats reals de fer-los front (Martinell, 1999).

Des d'aquesta perspectiva, necessitats i possibilitats d'intervenció, ens trobem amb tres nivells d'actuació: primari, secundari i terciari. Cada nivell correspondrà un determinat accent i moment dins de la intervenció, i representa també un grup d'agents socials augmentant, en certa manera, la urgència i complexitat de l'actuació.

El nivell **d'intervenció primària** és el que fa referència a la detecció d'infants i adolescents i grups d'alt risc. Pretén eliminar o disminuir temporalment els riscos que afecten al conjunt de la població, cercant el màxim nivell d'integració entre persones i ambients. Els seus destinataris són persones que en principi no pateixen situacions de risc social, però poden pertànyer a un col·lectiu en aquesta situació.

La seva acció promou processos d'inserció o de socialització orientats a la plena participació dins les dinàmiques comunitàries. Inicia i condiona tota la resta del procés d'intervenció. Permet a l'agent social conèixer problemàtiques o situacions de risc. Suposa un nivell d'immersió en el medi social proper, alhora que necessita d'un treball

⁵⁷ Aquest aspecte s'explicitarà millor dins el marc metodològic.

coordinat amb altres institucions que també mantenen intervenció directa o indirecta amb la infància. En aquest primer nivell les dificultats i les discussions se centren en la dificultat que porta el fet de consensuar quines són les situacions de risc, i en conseqüència les mesures d'intervenció a posar en marxa. Les actuacions dins aquest nivell corresponen d'una manera íntegra als equips d'atenció social primària dels diferents municipis, tot i que algunes situacions poden ser alertades des d'altres instàncies. La intervenció primària pretén eliminar o reduir els riscos que afectin al conjunt de la població, cercant la màxima integració possible entre persones i ambients. Té una acció profilàctica i anticipativa perquè promou els processos d'inserció o socialització orientats a una plena participació en les dinàmiques comunitàries.

Dins el nivell primari, centrat sobretot en la prevenció, podem distingir diferents tipus d'intervenció (Mondragon, Trigueros, 2002):

- General i social: amb l'objectiu de fer front a les problemàtiques socials des d'una perspectiva global.
- Específica i concreta: orientada a descobrir les situacions personals on es donin problemes com la inadaptació, la marginació la delinqüència.
- Dels sistemes socials: cercant la reducció de les fonts de risc social i incrementant les oportunitats per viure d'una forma digne dins una determinada societat.
- Centrada en la persona: dotant a determinats grups socials amb habilitats i competències que reforcin la seva capacitat adaptativa.

Segons Mondragon i Trigueros, la prevenció ha de modificar els factors ambientals que posin en perill el desenvolupament dels individus; ha d'incrementar els recursos i habilitats personals de cada subjecte; realitzar estudis de diagnosi entorn dels factors de risc social; i fer-ho a través de l'educació i iniciatives de sensibilització i orientació ciutadana. És des d'aquesta perspectiva que trobem la intervenció socioeducativa lligada i caracteritzada per un tipus d'acció que duen al seu desenvolupament: els programes en medi obert.

Aquest és el nivell per excel·lència de la intervenció en medi obert i té l'objectiu d'incidir sobre els subjectes a qui s'adreça per tal d'evitar l'agreuement de les problemàtiques. Suposa una dinàmica flexible i

amb una estructura poc definida, tot i que en determinats àmbits s'estructura en programes concrets i pautats.

La **intervenció o prevenció secundària** intenta detectar els problemes tan aviat sigui possible, reduint la seva incidència i duració. Identifica els subjectes amb alt risc social, i intervé amb un tractament dirigit a reduir aquestes situacions abans que esdevingui especialment problemàtica. A diferència de la primària, actua en el mateix moment en que es troba amb la situació. A diferència de la prevenció terciària la seva intervenció no és encara terapèutica o especialitzada en sentit estricte, i els processos amb els quals treballa encara no estan prou consolidats. Treballa a partir de la implementació de programes d'intervenció que comporten la reducció o eliminació dels efectes negatius d'un determinat problema en la seva configuració inicial; ho fa optimitzant les institucions i els serveis socials responsabilitzats de la intervenció; activa circuits de reinserció social; impulsa programes educatius diferenciats pels grups en risc; desenvolupa accions de contenció en moments crítics; i duu endavant iniciatives que tinguin per finalitat assessorar, orientar i tractar a les persones que ho necessitin en condicions d'urgència.

Per alguns autors determinades accions en medi obert pertanyen a aquest nivell. És el cas de Caride Gómez (1999:36-37) que creu que aquest tipus de programes en medi obert es troben dins l'àmbit del que anomena prevenció especialitzada, en el moment que és una intervenció que està dirigida cap a sectors específics de la població, als que se'ls atribueix factors de risc o problemes biopsicosocials presents en la comunitat (infància, persones grans, estrangers..). Constitueixen una «prevenció encaminada a modificar actituds i conductes que alimenten els processos de degradació i/o marginació, caracteritzant-se per tenir en compte no només els problemes que afecten a una persona, sinó a mes, la seva disponibilitat i reciprocitat a les expectatives de canvi». Serveixen per ajudar als infants a no incrementar la seva fragilitat social.

Guash (2000:206) descriu els continguts dels programes d'intervenció en referència a les habilitats cognitives, a les socials, a les actituds antisocials, a l'autocontrol, l'autoconcepte, els valors socials i els coneixements entorn del propi medi. Els interpreta com intervencions intenses, pensades per ser desenvolupades a curt termini; s'implementen en el propi medi, tot i que es puguin també aplicar

d'una forma menys efectiva als centres residencials; són dinamitzats per professionals especialitzats formats específicament per aquesta tasca; s'acostuma a treballar amb grups de persones amb problemàtiques semblants; i es treballa amb una multimodalitat de tècniques. Aquesta autora planteja que les noves formes d'intervenció estan constituïdes per un «projecte central, intensiu, curt i molt especialitzat, amb finalitat reeducativa, que es desenvolupa en el marc d'un programa molt més ampli, amb finalitat compensatòria, que és el resultat d'un treball en xarxa».

El medi obert també participa d'aquest segon nivell d'intervenció, especialment pel que fa referència als seus aspectes més propers a la col·lectivitat i al territori. Pot endegar determinats programes d'urgència, alhora que realitzar diagnòstic i responsabilitzar-se dels seguiments dels subjectes en situacions més desfavorides de risc social.

El **nivell d'intervenció terciària** aborda el tractament de les situacions, donant suport a individus, famílies i grups. S'intenta modificar una situació concreta on hi ha problemes prèviament diagnosticats. És una acció posterior a la detecció però no, necessàriament a la prevenció. La intervenció reuneix un principi de responsabilitat de l'equip d'atenció primària, i vetlla pel manteniment de l'infant i de la família, és aquí on manquen sovint recursos de medi obert per fer possible aquesta intervenció. La intervenció suposa una coordinació dels serveis especialitzats, i procura, a partir del coneixement de la unitat familiar, poder continuar treballant després de la crisi.

Aquest nivell d'intervenció parteix d'uns criteris de rehabilitació pels individus, i compta amb una metodologia que es troba lluny de l'assumida pel medi obert. Tot i així aquest hi pot actuar d'una manera complementària, especialment en les situacions de post, per afavorir la reintegració de les persones que han estat en situacions d'internament. Igualment el medi obert té un gran paper oferint alternatives per evitar la institució i hospitalisme residencial dins la intervenció terciària.

Des d'una òptica integradora dels tres nivells, Mondragon i Trigueros (2002) parlen de tres fases d'intervenció: l'educativa ubicada a l'escola com a primer àmbit de detecció, contacte i seguiment d'algunes problemàtiques; la social que correspon als Equips d'Atenció Primària, centrada en l'avaluació, el contacte amb la

família, l'informe i l'adopció de mesures; la coercitiva, que es dona en el nivell secundari i correspon als Serveis de Protecció del Menor i a la intervenció de la Justícia (Ministeri Fiscal).

En aquest apartat és bo aclarir alguns criteris per treballar les intervencions de **derivació i el seguiment**, abans esmentades. En les derivacions cal destacar la importància per part dels equips, tant de primària com els especialitzats, d'informar la família. Igualment de la documentació que han de disposar els EAIA sobre les famílies, punt d'inici de la intervenció

Quan l'equip responsable de l'acció directa no disposa de prou recursos es fa necessària la derivació cap a d'altres serveis socials especialitzats. No es pot derivar sense haver fet un estudi de la situació, cal tenir clara la primera interpretació-diagnòstic. És molt important explicar a la família destinatària els límits de l'atenció del sistema d'atenció primària pel que fa a seva competència i als recursos disponibles. Cal, després, informar per escrit als serveis especialitzats sobre el coneixement de la situació fent ben paleses les demandes inicials, qui és qui deriva, els problemes detectats i exposats, i el treball que s'ha fet des de l'EBASP

Respecte al seguiment caldria aclarir que pot ser un concepte ambigu que es pot utilitzar no del tot correctament quan es vol parlar d'intervencions no definides. Això passa perquè es considera inversament proporcional a les actuacions de tractament (intervenció especialitzada), tot i que sovint també s'associa a una espècie de tractament de baixa intensitat. Però tractament i seguiment són dues coses diferents, ja que en la fase de tractament es persegueix algun canvi cap a la millora de la situació inicial, mentre que a la de seguiment es cerca un reconeixement de la consolidació i evolució aconseguida.

Es poden diferenciar dos tipus de seguiment: el que es fa d'una manera directe en situacions on s'aplica a la família una mesura substitutiva; i el que es realitza indirectament amb una coordinació periòdica amb altres professionals que continuen en contacte amb les famílies.

Cal també afegir a tota aquesta reflexió, el concepte de **prevenció** que sempre és previ al de intervenció, i que podem qualificar com «un conjunt de mesures destinades a disminuir els riscos socials o determinades situacions carencials, cal preveure els problemes i les

variables que condicionen els serveis socials, per tal d'evitar els efectes» (Camps, 1994).

La prevenció només troba el seu sentit si es dirigeix a l'acció i aquesta s'aplica sempre en un determinat context polític i social, perquè és des d'aquí on s'acaben definint les prioritats. Les accions de prevenció parteixen d'una determinada percepció de les necessitats unida a les opcions particulars de les administracions públiques, configurant-se com un procés que té l'objectiu de millorar la qualitat de vida de les persones i que vol manipular els factors associats o implicats en la gènesis de diferents problemàtiques socials, o en el desenvolupament d'actuacions concretes. El medi obert com a espai d'intervenció sociopedagògic té una vessant important en la prevenció perquè aporta grans dosis de coneixement del context per tal de definir les línies a reforçar en el futur.

5.1.3. La planificació i la implementació de la intervenció.

Per Vilar (1996:5) la planificació «és un saber tecnològic que serveix per sistematitzar coneixements i per aproximar-nos ordenadament a les realitats sobre les quals volem intervenir». La valora com un procés racional i sistemàtic que implica prendre decisions respecte als objectius, les estratègies per l'acció, els sistemes de control i retroalimentació per tal d'orientar la tasca a desenvolupar. Adverteix la necessitat de donar-li un tractament flexible perquè mai esdevingui una obsessió o destorb pels equips. Treballant amb persones cal que les planificacions siguin una mica incompletes i incertes per no encotillar i permetre la creativitat..

D'aquesta manera la planificació es constitueix en un marc que proporciona un horitzó que orienta i predetermina un conjunt d'accions i criteris operacionals. Per la planificació de programes i projectes és pretén canviar la realitat a partir d'unes fites definides, fent-ho d'una manera organitzada i formalitzada sobre determinats processos i accions que condueixen a les fites proposades, i amb el propòsit d'introduir organització i racionalitat a un conjunt d'activitats que poden fer possibles els objectius.

Per Ander-Egg (1991:7), la planificació és un dels eixos dels programes i projectes. Així planificar és «l'acció que consisteix en utilitzar un conjunt de procediments amb els quals s'introdueix una major

racionalitat i organització en un conjunt d'activitats i accions articulades entre si que, previstes anticipadament, tenen el propòsit d'influir en el decurs determinats esdeveniments, amb la fi d'arribar a una situació escollida com a desitjable, mitjan l'ús eficient de mitjans i recursos escassos o limitats».

Per Vilar (1996:16-18) les **fases pel planejament de la intervenció**, que és com ell anomena a la planificació, han de tenir present tres variables condicionades d'una manera directa pel disseny. La primera és l'abast del recurs o l'amplitud del context de treball, la durada i el grau de formalitat. L'abast del recurs té a veure amb l'amplitud territorial que té en la seva implementació, així com el nombre d'accions que desenvolupa.

La segona és el grau de formalitat, i fa referència a l'especificat amb que s'ha de dissenyar el procés d'aprenentatge perquè el projecte pugui respondre als objectius. És més o menys baix o alt, depenent de la necessitat del recurs per regular les seves actuacions per assolir els objectius que s'ha proposat. La sistematització de la intervenció està molt unida al seu grau d'especialització.

La tercera és la durada, i constitueix la dimensió temporal del recurs, el temps que es necessita per la realització de la tasca proposada. D'aquesta manera es parla de llarg termini quan supera els cinc anys; de mig termini entre dos i cinc; i de curt termini quan dura menys de dos anys. Habitualment els contextos d'intervenció amb un elevat grau de formalitat, necessiten definir d'una manera molt estricta els programes d'acció i les unitats de programació.

Però la gestió de les iniciatives i els programes s'emmarca dins una dinàmica més àmplia i integrada anomenada sector, o en altres casos, territori⁵⁸. Aprofundit aquest aspecte i seguint la proposta de Vilar (1996:12-14) entorn de l'organització de les intervencions socioeducatives en medi obert, podem plantejar la següent jerarquia descendent de més a menys de les intervencions, des de la seva planificació i tenint en compte el seu abast territorial i la seva complexitat organitzativa:

⁵⁸ Entendriem com a sector un conjunt de barris amb característiques socioeconòmiques comunes, amb una certa unitat i relació urbanística, i que han estat definits així per l'Administració municipal o per la territorialització dels Serveis Socials de Primària. El Territori podrien assolir un abast més ampli aglutinant diferents Sectors, o tenint en compte unitats residencials i urbanes més heterogènies amb una relació administrativa d'àmbit municipal.

1. **Pla:** Consisteix en un conjunt organitzat d'actuacions que tenen per objectiu el desenvolupament d'una àrea social àmplia, tot definint unes línies estratègiques estructurades de caràcter global. constitueix la unitat de treball més àmplia en el conjunt d'actuacions socials.
2. **Programa:** És un conjunt organitzat de serveis, activitats i actuacions socioeducatives al voltant d'una temàtica específica, organitzada en forma de projectes coordinats entre si, que persegueixen els mateixos objectius. Estableix les prioritats de la intervenció, aïlla i aprofundeix en estudis tècnics sobre les temàtiques concretes que cal treballar en unitats més operatives (projectes), defineix el marc institucional que servirà de referència per a les diferents actuacions. Constitueix una unitat de treball que serveix per concretar els diferents plans.
3. **Projecte:** És un conjunt d'activitats interrelacionades i coordinades entre si per tal d'assolir uns objectius dins dels límits d'uns recursos determinats. Està orientat a la producció de determinats béns o serveis específics en una realitat concreta. És la unitat de treball més operativa dins el procés de planificació i constitueix la baula final dins d'aquest procés. A més, «tot projecte social implica opcions pedagògiques, psicològiques, epistemològiques o sociològiques que graviten d'una manera implícita en el seu disseny programàtic» (Froufe i Sánchez, 1992:81)
4. **Servei:** Acte o successió d'actes de duració i localització definida, dut a termini gràcies a mitjans humans i materials posats a disposició de l'usuari individual o col·lectiu segons processos, procediments i comportament més o menys codificats.
Els serveis i les activitats són els productes terminals dels programes, directament tangibles pels ciutadans i que asseguren el compliment dels objectius
5. **Activitat:** és la unitat bàsica de treball i descriu les accions concretes que s'han de dur a terme per generar canvis en els educands i constitueixen un conjunt de tasques operatives que s'ofereixen a l'usuari i asseguren l'acompliment dels objectius.

Vilar (1996) afegeix que dins del projecte caldria parlar d'unitats de programació, deixant pel final la seqüència d'activitats i tasques. És el que ell considera com procés programador, una dinàmica que vol harmonitzar els plantejaments en sentit ampli, i les accions més estrictament educatives. D'aquesta manera distingeix el que anomena programa d'acció, constituït per «cadascun dels àmbits de treball o línies temàtiques estables que s'utilitzen per aconseguir els processos i canvis per l'assoliment dels objectius específics per cada projecte», de la unitat de programació, que s'estructura com un «bloc temàtic amb sentit per ell mateix, i que reflecteix la concepció metodològica del treball educacional i la relació que s'estableix entre els objectius.

A la concreció del disseny de la intervenció, li hem d'afegir dos conceptes que entrelliguen les seqüències d'un programa: els objectius o finalitats que té previstos en la seva acció; i les coordinacions que preveu mantenir per fer-ho.

Entenem per **objectius** tot un seguit de fites molt concretes i possibles per aconseguir les finalitats que es persegueixen, i la situació a la qual és necessari arribar per complir el programa i que s'especifica als projectes educatius.

Entenem per **coordinació** l'acció adreçada a sincronitzar i harmonitzar constantment entre si, en funció dels programes establerts, les activitats, els mitjans i els recursos humans emprats per a la consecució dels objectius. Cerca una combinació d'esforços per a la unitat d'acció que vol tenir un caràcter permanent i continu. La coordinació pot ser interna i externa a l'organització; i vertical, entre nivells, o horitzontal, entre unitats d'una organització.

Ander-Egg (1991:17-23), amb una perspectiva una mica diferent a la de Vilar, creu que la planificació està formada per diferents nivells operacionals: el pla, el programa, el projecte, l'activitat i la tasca. Fins aquí manté la mateixa terminologia, però a l'hora d'explicitar els continguts de cadascun estableix algunes diferències:

1. Un **Pla** fa referència a les decisions de caràcter global que expressen les opcions polítiques fonamentals, les prioritats que s'hi deriven, les estratègies de l'acció i el conjunt de mitjans i instruments que es volen utilitzar per arribar a les fites proposades.

2. El **programa**, en canvi, constitueix a un conjunt organitzat, coherent i integrat d'activitats, serveis o processos expressats en tot un seguit de projectes relacionats o coordinats entre si i d'una natura molt similar. Cada pla està constituït per un conjunt de programes.
3. Dins un nivell més gran de concreció, situa el **projecte**, com un conjunt d'activitats concretes, interrelacionades i coordinades entre elles, que es realitzen amb la fita d'aconseguir determinats béns i serveis amb la capacitat de satisfer necessitats i resoldre problemes.
4. L'**activitat**, en conseqüència, esdevé el mitjà d'intervenció sobre la realitat per la realització seqüencial i integrada de diverses accions necessàries per assolir les fites i objectius específics d'un projecte.
5. La **tasca** és l'acció amb un màxim grau de concreció i especificitat, i que es tradueix en la pròpia intervenció educativa quotidiana.

Les diferències més significatives entre les dues propostes es troben en els nivells de concreció de la intervenció, on Ander-Egg vincula més l'activitat al concepte de servei que utilitza Vilar, i la tasca al d'activitat. Ander-Egg accentua en la seva proposta l'ordenament per sobre dels criteris d'organització, els de presa de decisions per damunt de la intervenció.

Des d'una altra perspectiva, Rueda (1993), defineix la planificació com una part de la intervenció, organitzada per la implementació d'un programa, amb unes tècniques i activitats que li són específiques i alhora complementàries amb d'altres accions. D'aquesta manera distingeix tres fases: planificació, programació i implementació. La planificació és l'ordenament gradual i diferencial de la població per distribuir correctament uns determinats recursos socials. La programació estableix dins el marc global de la població d'un territori unes característiques determinades, per poder indicar els processos més convenients que cal desenvolupar per satisfer les necessitats derivades de la seva situació. La implementació connecta els recursos amb les poblacions concretes, descobreix el mecanismes de producció i reproducció de la problemàtica actual, tot establint els mecanismes de canvi i millora necessaris.

Per Rueda totes són dimensions amb un dinamisme circulant que aplicades per igual a tot el sistema: coneixement de la població, costos i recursos disponibles, i control de prioritats, objectius i directrius de l'acció. A més des d'aquest sentit la planificació no afecta directament el programa sinó a la població beneficiaria en clau de segment de la població amb unes determinades necessitats amb els que el que li correspondrien uns recursos socials.

Una altra postura és la de Roura (1992:7). Per aquesta autora, un projecte d'intervenció social té «la finalitat d'experimentar a partir de la modificació de continguts i formes les noves actuacions per millorar la qualitat dels serveis que les Administracions donen als ciutadans». D'aquesta manera planteja tot un seguit de fases en la implementació que la caracteritzen com a tal a partir de l'existència d'un grup promotor, coneixement de l'entorn de la intervenció; l'anàlisi de la situació, marc en que es vol desenvolupar l'acció; la definició d'objectius de la intervenció; l'elaboració de la intervenció a partir d'unes idees i intuïcions; l'elaboració i formalització del projecte, recerca de recolzaments institucionals i legalització del projecte; l'inici de la intervenció i consolidació; l'autoavaluació i presentació d'informes per endegar l'avaluació, difusió dels resultats.

5.2. El medi obert.

Els programes i projectes avaluats per la tesi desenvolupen la seva activitat en un espai i context d'intervenció que podem anomenar *medi obert*. Com ja s'ha reiterat en altres punts, la qualificació d'obert la rep en contraposició al medi residencial o d'internament, accentuant la importància de l'entorn i la situació particular i familiar natural de l'usuari.

D'aquesta manera el medi obert es converteix en una intervenció multiassistida, en el sentit que està desenvolupada dins gran varietat de contextos que vénen caracteritzats per la complexitat i la interrelació. El medi obert correspon directament a l'àmbit de l'educació no formal, accentuant l'acció preventiva i de diagnòstic de la situació de risc del menor, sobre la terapèutica i més especialitzada.

En aquest apartat, tot i que ja s'han fetes contínues referències tant de context com d'aclariment conceptual, es voldrà aprofundir en el

seu significat tenint especial cura de destacar la natura, prioritats, espais i criteris d'intervenció i d'altres aspectes que defineixen i caracteritzen el medi obert.

5.2.1. La natura i característiques del medi obert.

Per aprofundir en la natura del medi obert, partirem d'un exemple: el cas del menors estrangers indocumentats, especialment d'origen magribí als carrers de Barcelona i la seva àrea metropolitana. Capdevila (2001) en un estudi sobre la situació dels menors al carrer, planteja tot un seguit de limitacions que té el model d'intervenció habitual per actuar en circumstàncies especials com les esmentades.

La proposta de Capdevila serveix com a mode d'introducció d'aquest apartat, constatant la necessitat de cercar altres fórmules d'intervenció socioeducatives, que puguin respondre de manera més efectiva a les actuals necessitats de la infància en risc social. Capdevila (2001: 91-96) planteja cinc hipòtesis, que són per a ell causa del fracàs que en aquest moment s'està obtenint en les actuacions amb aquest tipus de menors:

1. La tendència a generalitzar i donar respostes basades en la rutina sense atènyer a les peculiaritat de cada col·lectiu atès.
2. La manca d'un enfocament professional interdisciplinari entre les institucions, agents socials i instàncies que intervenen. Aquí planteja tot un seguit de nous espais d'intervenció a més de l'estrictament educatiu, com són el marc legal, el de l'assistència sanitària, i el de la Fiscalia i Justícia.
3. El concepte de «protecció de menors» interpretat per un àmbit adult del Primer Món, té un plantejament de la psicologia, dels referents adults, i de la maduresa evolutiva, molt diferents als que poden tenir els menors estrangers d'origen.
4. La importància del carrer en la vida d'aquests infants i adolescents, esdevenint aquest un espai privilegiat per la intervenció, i espai important per dissenyar els instrument d'apropament.

5. La manca de definició institucional d'una política clara i global dels sistemes de protecció, especialment pel que fa referència a la realitat d'aquests menors.

Tant en les seves propostes metodològiques com en les conclusions que elabora al final del seu treball, planteja tot un seguit de noves maneres d'intervenir centrades en:

- la necessitat de les actuacions en el propi medi, els criteris educatius cap a la normalització.
- la intervenció a partir d'itineraris personalitzats.
- la necessitat del treball comunitari.
- la intervenció a partir de professional específics en el context social originari i en el país de sortida de l'infant.
- el rebuig a la institucionalització, i els programes intensius per facilitar-los instruments i recursos per la seva autonomia i estabilitat.

En aquest sentit Capdevila planteja la importància de seguir reflexionant, dissenyant i treballant dins l'àmbit de la intervenció en medi obert com una veritable alternativa original i necessària per a les dinàmiques de protecció de la infància actuals.

Mena (1999:142-143) en el seu estudi sobre els educadors d'atenció primària, defineix el medi obert com «els espais que permeten una concurrència voluntària, una lliure circulació, una freqüenciació no obligada, en els que l'assistència no implica necessàriament compromís i es possibilita un flux diversificat. Es tracta de lloc viscuts generalment amb naturalitat per la població que els utilitza. No existeix un cos de regles i normes totalment formalitzat». A partir de la tasca de l'educador en medi obert aquest autor planteja les següents característiques educatives per aquest àmbit:

- Gestió de vida quotidiana amb un aprenentatge centrat en el procés de recolzar o establir fites i objectius, pel reconeixement dels recursos interns i personals de l'individu; com externs que la vida i l'entorn ofereix.
- Relacions educatives establertes en el microsistema i en el mesosistema. El primer com a àmbit on els coneixements, rutines de l'acció i habilitats es poden formar a través de l'educació no formal, formal i informal. El segon està format pels ambients

vitals que reuneixen la multiplicitat de relacions socials on es troba una persona.

- La incidència de la tasca educativa ha de tenir un reflex en la socialització general, que ha de generar impacte en el àmbit de les mentalitats i que pot esdevenir pràctica social.
- És un emergent de contradiccions socials fruit del treball amb població de risc en el seu propi medi que s'han de resoldre des dels diversos espais i on, tant els subjectes com la resta de la comunitat, formen part de la definició del problema com de la resolució del mateix.
- Integra concepcions de pedagogia social en contemplar dins la seva intervenció la formació i posicionament social dels individus, i de pedagogia comunitària al posar en relació en subjecte amb el seu medi ambient social.
- Està compresa en l'àmbit pedagògic de l'educació no formal i no escolar, entesa també com a educació complement a la instrucció. Tot això ho fa mantenint una hegemonia de la tecnologia educativa centrada en la paraula, a més d'altres de base documental.
- Té especial importància l'estudi i coneixement de persones i grups abans de la fase de contacte per establir una empatia positiva des del punt de contacte dels seus centres d'interès. Esdevé agent de connexió.
- Existeix una veritable necessitat de mediació social entre les institucions socials en sentit ampli, i les situacions d'exclusió, marginació o diferència, establint ponts de comunicació i dinàmiques de participació. Constitueix un veritable espai de frontera que permet l'actuació amb qualsevol grup d'edat.

Guash (2000) afirma que el medi obert «centra el seu contingut en els aspectes de sociabilitat, en les relacions interpersonals i en la relació de l'individu amb la comunitat, amb la finalitat d'ajudar el subjecte a restablir el seu equilibri personal i les relacions positives amb el seu entorn social». Aquesta autora la planteja des de la perspectiva d'una educació social especialitzada.

Funes (1998) valora en l'acotació del medi obert com a àmbit d'intervenció, les possibilitats que manté com espai educatiu natural de l'infant i l'adolescent, en el seu procés de creixement personal, «el

carrer és un espai educatiu perquè es poden trobar amb els iguals, poden exercir maneres de ser pròpies d'ells mateixos. Suposa la possibilitat de crear una varietat i riquesa de relacions, estímuls i experiències on cal trobar uns referents que aportin un seguit de recursos i d'actuacions per ampliar i significar totes aquestes interaccions». El concepte de medi obert esdevé com el reconeixement de les possibilitats educatives existents en el medi natural de l'infant i l'adolescent.

Així doncs, resumint les aportacions d'aquest autors, podríem definir la intervenció educativa en medi obert, com aquella que té lloc en el medi sociofamiliar del subjecte, i que no implica l'allunyament del seu cercle habitual. El seu objectiu és l'educació d'aquells infants que, pel seu particular procés de socialització o per les seves característiques personals, es troben en una situació de risc de desenvolupar una problemàtica de inadaptació social, o es troben en una clara situació de conflicte.

Fent també esment del marc jurídic català en matèria de protecció a la infància, trobem tot un seguit de propòsits que reconeixen la importància de la intervenció socioeducativa del menor en el propi medi. Vegem-ne un quants:

- «En l'execució de mesures adoptades pel que fa a la situació dels menors, cal procurar mantenir aquests en llur medi natural o en condicions que s'aproximin al medi familiar normal, sempre que sigui en detriment dels interessos del menor». Llei 11/1985 de protecció de menors. Article 12.
- «Es procurarà la reinserció del menor en la pròpia família i que la guarda i l'acolliment dels germans es confiï a una mateixa institució o persona, sempre que recaigui en interès del menor». (Llei 21/1987. Article 172.4).
- Maluquer de Motes (1998:163) parlant de la Llei 37/1997 assenyala que «en general les mesures assenyalades tenen dos postulats diferents que es debaten entre mantenir el menor desemparat dins l'àmbit de la seva pròpia llar i ambient familiar o treure'l d'aquest entorn i atribuir la responsabilitat genèrica i específica a una altra persona o institució».
- «Els serveis socials han de tendir a mantenir els ciutadans en els seus ambients familiars i social o, si s'escau, a reingressar-los en

l'entorn de la comunitat, respectant en tots els casos el dret a la diferència». (Llei 4/1994 d'administració institucional, desconcentració i de coordinació dels sistema català de serveis socials. Article 6.e).

- «Seran principis rectors de l'actuació dels poders públics, els següents: el manteniment del menor en el medi familiar de origen a no ser que no sigui convenient per al seu interès». (Llei Orgànica 15/1996 de Protecció Jurídica del menor. Article 11.2.b)
- Serà principi rector de l'actuació dels poders públics, la prevenció de totes aquelles situacions que puguin perjudicar al desenvolupament personal del menor» (Llei Orgànica 15/1996 de Protecció Jurídica del menor. Article 11.2.d).
- «La prioritat dels programes d'actuació en l'entorn familiar i social propi, sempre que no sigui perjudicial per als interessos dels menors i joves». (Llei 27/2001 de Justícia Juvenil. Article 4.f)
- «Son mesures preventives i educatives: l'atenció en determinats centres oberts, tallers i altres serveis comunitaris...L'atenció en el seu propi entorn...La derivació cap a un centre d'acolliment o residencial ha d'ésser sempre l'últim recurs a emprar i només es pot acordar quan no és possible d'utilitzar cap altra programa». (Llei 8/2002 sobre mesures de protecció als menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social. Article 45.2.a., 45.2.b., 45.3).

D'aquesta manera podem confirmar les afirmacions de Sevilla (2002:175) quan diu que és molt freqüent trobar dins les actuacions previstes per la Legislació de les Comunitats Autònomes, una activitat de seguiment del menor i la seva reinserció en el propi medi, activitat «que es fa evidentment necessària quan ha existit una carència o situació de risc i es pretenen eradicar total i eficaçment els factors que han conduït a ella».

5.2.2. Prioritats del medi obert.

El medi obert com a context d'intervenció amb idiosincràsia pròpia, s'ha concebut com un espai educatiu en interrelació amb l'educació formal o reglada. Per la seva part es relaciona amb la realitat més

quotidiana i propera al subjecte de la intervenció: carrer, espais d'oci, ajuntament, escoles, associacions, esplais..., i molt especialment amb la família. La seva intervenció permet una acció conjunta sobre el grup de factors que origen de les dificultats amb que es troba i que viu el menor, que té un caràcter actiu en el procés educatiu, perquè el medi obert considera i treballa amb totes les parts implicades.

Per Funes (1998), el medi obert respon a tot un seguit de propòsits i prioritats:

- Ser un espai d'intervenció on cal tenir en compte les capacitats, circumstàncies, dificultats, motivacions, necessitats i demandes que el jove pugui manifestar. L'objectiu principal és aprofundir en el coneixement i la comprensió de la situació de l'infant, perfilant l'acció educativa a desenvolupar.
- La intervenció que es fa amb la família té la finalitat de promoure canvis en el nucli, en els diferents membres i en les relacions entre ells, i alhora facilitar pautes i habilitats educatives per millorar el tracte amb el menor. Caldrà potenciar les capacitats i els recursos propis de la família per tal de fer-la conscient de la situació del jove.
- Ha de permetre destacar tots els aspectes de l'entorn, conèixer els grups de relació de l'infant, les condicions escolars i formatives, els espais informals i els recursos del barri. Vol proposar alternatives al fracàs en l'àmbit escolar, alhora que fer corresponsable a tota la comunitat de la situació.

La finalitat educadora de l'acció en medi obert és la d'incorporar l'infant i adolescent al procés social. Vol oferir-li els mitjans necessaris que li permetin prendre consciència crítica de la seva situació, i a la vegada presentar-li totes les alternatives de que disposa en el seu entorn. Pretén aconseguir que tan el menor en situació de risc com la comunitat que l'acull, entrin en una forma d'entesa i relació més enriquidora. I és que segons Sendra (1999), «gran quantitat de casos de menors en risc es contenen en el nucli, és a dir s'incideix en el nen i en la família sense necessitat d'una separació d'aquests dos elements, però tampoc sense traspasar de nou el cas als Serveis Social d'Atenció Primària, mantenint els l'EAIA la responsabilitat».

La tasca de l'educador consistirà llavors en la configuració conscient de contextos rics i creatius amb un alt grau d'educativitat, perquè

pugui generar crisis de canvi en el noi/a a partir del coneixement de la seva situació real. Aquesta intervenció per ser eficient i duradora haurà d'anar acompanyada d'una acció sobre el medi i el teixit social.

La intervenció socioeducativa en medi obert se centra al carrer i des del carrer, però en interacció continuada amb tota la resta de recursos, entitats i organitzacions. El carrer resulta un espai en el qual es donen les intervencions, i on s'apliquen mesures com la mediació o la llibertat vigilada. Qualifica l'acció que es basa en la presència confiada, reconeguda, al territori on són les persones, de personatges accessibles i acceptats amb capacitat d'incidència amb els menors.

Luque i Camacho (1999:97) plantegen quatre grans actuacions o objectius prioritaris per a la intervenció en medi obert, que ens ajuden a estructurar tot el referit fins ara:

1. Institucionalitzar ponts per consolidar espais d'integració social diversificada, per a la població infantil i juvenil atesa pels Serveis d'assistència al menor, que serveixin d'enllaç en el treball per a la normalització desenvolupat des de diferents nivells: escola, associacions juvenils, formació professional, tallers, món laboral, orientació...
2. Esdevenir un espai de normalització, tot integrant el nombre més gran possible de nens i joves en institucions educatives ordinàries, garantint la seva permanència.
3. Aconseguir la responsabilització dels menors i de les seves famílies, tot cercant una consciència clara en ells entorn de la seva realitat i experiència, que suposi la seva participació en els serveis d'assistència, tot assumint tasques i responsabilitats. També possibilitant relacions de col·laboració i treball amb els professionals que hi intervenen.
4. Responsabilitzar les institucions i la comunitat en el seu conjunt. Aconseguint els nivells possibles d'implicació i adequació al medi de les diverses institucions relacionades amb la població atesa (CEIP, IES, CAP, oficines de treball, clubs d'esport...).

5.2.3. Espais o contextos d'intervenció en el medi obert:

Fernández, Sala, Riberas i Sogas (1999:32) plantegen el treball amb menors a partir de dos contextos d'intervenció: la família i la comunitat. Segons aquests autors l'objectiu és aconseguir que la família esdevingui el referent vertebrador de la intervenció, aconseguint la plena autonomia, «cal apostar fort per la família per tal que sigui la protagonista de la seva recuperació i fer-la conscient de les potencialitats que té per aconseguir autonomia pròpia».

El propòsit és potenciar la comunitat, així com el propi entorn perquè esdevinguin agents educatius per tal de que els menors assoleixen igualment la pròpia autonomia, unint esforços i recursos per tal d'optimitzar resultats.

Funes (1999), en la mateixa línia estableix d'altres espais de la intervenció:

- La relació individual i personal entre educador i educand: on el primer és referència pel segon, que és qui assumeix l'arrencada de processos de canvi, sent expert en la creació de vincles. És el moment de l'autoconeixement, possibilitats reals, fixació d'objectius, reforçant l'autoestima i l'autonomia personals. Pretén iniciar un procés d'autoobservació i autoconeixement. Fer un procés d'autoconstrucció, alhora que desenvolupar els mecanismes bàsics d'autoregulació i d'autocontrol. La tècnica és la tutoria centrada en l'esforç de compromís de l'infant.
- La vida quotidiana i els espais d'assaig: com a elements educatius bàsics que permeten els intercanvis i la comunicació. Ressalta la importància de la vida comunitària i dels mecanismes de creació de formes de relació i diàleg. Vol crear un ambient real de convivència en que tot el que s'aprèn i es reflexiona individualment es pugui posar en pràctica.
- La relació amb la comunitat: com una finalitat pels aprenentatges i un mitjà per assolir-los, perquè fan de mirall d'allò que s'ha aconseguit. Aquest contacte s'ha de fer de dues maneres: participant en marcs normalitzats i fent venir a persones normalitzades.

El carrer esdevé l'espai per excel·lència del treball en medi obert. Ja hem esmentat en apartats anteriors la importància que li adjudica

Funes. Sedó (1999:34-35), per exemple, estableix el caràcter totalitzador que té el carrer per molts infants i adolescents en risc social, on «ha estat el pare més present i la mare més estimada», arrel de la manca de referències familiars (pares inexistents o sense dedicació als fills; entorn educatiu amb pautes massa febles, sense normes i vivint al dia; arquitectura d'un barri i habitatges que dificulten l'existència d'ambients acollidors; temps lliure desocupat on el carrer esdevé l'únic recurs alternatiu). Per aquest autor el carrer esdevé l'espai de medi obert per excel·lència, on molts menors en risc social reben el gruix de la seva educació i on, en certa manera, desenvolupen unes habilitats pròpies i idiosincràtiques, «i tocar aquest tipus de carrer, serà sovint estar en contacte amb el fred i la calor, amb la pena amb qui es comparteix la «golferia», amb la comissaria i la policia, amb les drogues...Seran espais fragmentats i tancats, barris amb fronteres i llenguatges simbòlics propis, s'hi viurà al dia amb un llenguatge més corporal que intel·lectual, i on les cares i els cossos reproduiran com un mirall la façana del barri. Viure-hi, és també la possibilitat de desenvolupar un sisè sentit, especialitzat a mesurar tot el que passa de forma ràpida: la pell».

Quintana, (1988) des de posicions conservadores, en el seu plantejament dels instruments de protecció de la infància, malia del carrer, valorant el medi obert com només un espai de cert control i compensació, per no treure al nen del seu ambient natural, vigilar les males influències i compensar-li algunes carències que l'ajudin a superar les seves dificultats.

Malgrat aquestes aproximacions el context d'intervenció del medi obert es configura com un espai difícilment acotable, ja que tota realitat propera a les vivències dels infants i adolescents, és un espai susceptible de ser utilitzat per l'acció educativa. Això significa que l'educador ha de mantenir una relació regular amb l'entorn, a més de ser un bon coneixedor de totes les seves implicacions en la vida dels destinataris del seu treball. Des d'aquesta valoració també neix la idea de que els espais socials, els espais ciutadans siguin espai educatius⁵⁹, i ajudin a estructurar elements educatius i de referència pel menor.

⁵⁹ Veure referències bibliogràfiques al concepte de ciutat educadora com ara: L'Agenda 21: cap a un desenvolupament sostenible (Ajuntament de Vitòria, 1998), Girona Ciutat Educadora. Recursos Educatius (Ajuntament de Girona, 2000); Les ciutat que s'eduquen (Diputació de Barcelona, 1999).

5.2.4. Alguns criteris per justificar el treball socioeducatiu en el propi medi.

Com ja s'ha assenyalat al llarg de diversos apartats de la tesi, el treball en medi obert és el recurs més òptim per treballar un ventall molt ampli dels processos socioeducatius amb menors. Els criteris per justificar-ho podrien ser variats i abundants. Dins aquest apartat s'assenyalaran alguns de nous que ajudin a recapitular tot el dit fins ara per aquest punt.

El primer de tots resulta del fet que intervenir en el propi nucli familiar i social, cosa que permet una sincronia entre el procés evolutiu del menor i l'acció dels educadors que tenen la responsabilitat de la intervenció. També possibilita que la família pugui experimentar i vivenciar les propostes d'acció i reflexió que suggereix l'educador i revisar-ne les conseqüències que passen en el propi espai.

Segon, quan és inevitable l'allunyament de l'entorn familiar ha d'estar prèviament treballat educativament des del medi de sortida. Les separacions sempre impliquen un trencament amb tot allò que l'infant ha viscut, tant amb les vivències positives com negatives. L'internament ha de ser prèviament elaborat amb ell abans que es faci efectiu, donada la connotació de càstig que li podria transmetre. El distanciament del nucli familiar pot crear una reacció contrària a la que es volia aconseguir, i el menor no acceptar les propostes dels professionals. Després l'infant es pot obrir, dins l'àmbit residencial, a tot un seguit de nous patrons de relació, sent necessari mantenir la cura i la vinculació amb els membres del nucli d'origen des del propi centre d'internament.

Tercer, les dinàmiques d'aprenentatge i habituació dels centres d'internament sempre seran artificials i fora de context. Treballar el retorn quan sigui possible, no serà una feina gens fàcil, perquè tornarà a qüestionar tot un estat de qualitat de vida que ara perdrà. Igualment els canvis assolits pels menors en el Centre residencial, l'assumpció de normes, hàbits i models de relació, no tenen necessàriament una correspondència en el si de la família. Una tercera justificació per mantenir el treball de professionals en medi obert.

Funes (1999:13) des d'una perspectiva que parteix del principi d'evitar una opció per l'internament, planteja les qualitats i potencialitats que

reuneix el medi obert per assumir la tasca d'un seguiment més exhaustiu sempre que aquest sigui possible :

- Ajuda a les persones a sentir-se segures com a tal, facilitant que puguin donar resposta a la seva inseguretat vital i existencial.
- Disposa col·lectivament d'una visió de la diversitat com a riquesa i no com amenaça a l'estabilitat.
- Té en compte les dificultats socials de les persones a l'hora de donar resposta als problemes.
- Refusa l'exclusió social i acceptar sense traumes la dissidència envers els mecanismes que el produeixen.
- Treballa els aspectes relacionals, perquè creu que viure en societat suposa aportar i rebre, cedint en determinats aspectes i tractant de fer comunitat.
- Però Funes per un altre costat també es conscient de les limitacions de la intervenció en medi obert, i n'assenyala alguns aspectes problemàtics a tenir en compte:
- La relació entre educació i control com un equilibri necessari comporta grans dificultats en la seva aplicació.
- Conjuntar medi obert i resolució de necessitats que requereixen una acció educativa o terapèutica molt intensiva.
- La definició dels recursos intermedis en els casos de traspàs de l'àmbit residencial a l'espai obert, units a la resolució de les necessitats de subsistència de l'infant o de la seva família en aquesta darrera situació.

El cert és que, malgrat algunes limitacions, el treball educatiu en medi obert reuneix tot un seguit de possibilitats i riqueses que el signifiquen com una de les intervencions a tenir molt en compte a realitzar amb el menor en risc social. Ajudarà a obtenir la seva confiança treballant des de la seva realitat, tot confiant en la millora dels seus recursos. Respectant les situacions d'urgència i externes al menor que poden justificar el seu internament, cal plantejar-se si abans s'és prou responsable i coherent amb la utilització de tots els recursos disponibles i propers a la família i al menor per reconduir la situació assegurant el manteniment de la seva presència en el propi medi.

5.2.5. Les relacions de coordinació i derivació. Les ratios educatives.

La intervenció professional amb els usuaris es realitza amb el que anomenem **ratio educativa**, és a dir, la proporció d'educadors necessària per atendre degudament les carències i necessitats dels destinataris del Centre Obert. Segons el Decret 284/1996, de 23 de juliol, «de regulació del Sistema Català de Serveis Socials», no ha de ser superior al 0'1 professionals/destinatari. La Ratio educativa no es correspon només a la persona de l'educador, sinó que pot incloure d'altres col·laboradors. Alguns destinataris poden tenir, per les seves peculiars circumstàncies i necessitats i fora de la ratio, una atenció professional més especialitzada per part d'altres tècnics dels centre o que hi col·laboren.

Els usuaris del programa hi arriben pel procés de derivació, que unifica tot el seguit de **coordinacions** que es fan entre els diferents programes i d'altres institucions de treball socioeducatiu, tant de caràcter públic (Serveis Socials Municipals, Escoles, Direcció General d'Atenció a la Infància), com d'iniciativa social (Càritas, associacions, serveis d'iniciativa social especialitzats..), i que estan centrades en el treball conjunt de seguiment i atenció a la infància, adolescència i joventut en risc atesa per totes les parts.

Les coordinacions accentuen els contactes i intercanvis compartint recursos, estratègies o afavorint la creació de teixit associatiu. Les relacions de coordinació poden ser de caire puntual i de col·laboració més espontània; o poden ser regulars i més compromeses, amb mitjans de temps i personal dedicat, com és el cas de les derivacions. La persones destinatàries motiven les relacions de coordinació, ja sigui com a cas particular amb unes necessitats específiques, ja com a col·lectiu en dificultats al qual tots volem donar resposta de la manera més àmplia i contrastada possible.

Les relacions de coordinació marquen el caràcter integrador i de treball multi-institucional que té la tasca socioeducativa en medi obert. Serveixen per millorar l'eficàcia de les estratègies d'intervenció (evitant repeticions o accions contraproduents), i per assolir un caire més globalitzador (situació i circumstàncies de la família, procés escolarització, atenció psicològica especialitzada, assignacions de renda social per part d'institucions públiques, delictes, coneixement del context de relacions...).

El centre de les relacions de coordinació ha de ser sempre la persona del noi i la problemàtica més àmplia que se'n deriva, i aquestes seran imprescindibles per a la integració de totes les actuacions socioeducatives que es realitzen en un determinat infant, adolescent o jove, dins d'un territori. Es preveuen des d'un criteri de temporalitat on l'objectiu darrer és que el menor assoleixi el camí cap a la integració, i es pugui derivar cap a d'altres plataformes que responen a situacions més estructurades.

Cal tenir clar que els programes educatius en medi obert són una més de les intervencions dins del conjunt d'accions socioeducatives que reben els nens, adolescents i joves en situació de precarietat social o de risc. És el que anomenem complementarietat. Cal que situem correctament els programes educatius i siguem prou conscients de la feina que li correspon segons cada cas i circumstàncies. Per això hem de saber perfectament qui és el responsable del menor i la ubicació del nostre recurs dins el seu itinerari vital, diferent per a cadascun. Amb això cal afegir que la derivació no sempre pot assolir totes les seves possibilitats. Unes vegades perquè en el cas concret no les necessita, en d'altres per la impossibilitat d'establir unes relacions estables i en profunditat (distància administrativa, puntualitat de la intervenció, falta de reconeixement de la intervenció del programa...).

És important per agilitzar les derivacions, conèixer els diferents recursos i xarxes amb que es disposa a l'hora d'atendre al menor des de diferents perspectives socioeducatives, mantenint relacions amb la resta de professionals que atenen als menors:

- Les bàsiques (Serveis Socials, Salut, Ensenyament).
- Les complementàries (equipaments i serveis de lleure, esport i cultura i associacions).
- Les específiques (delegats d'assistència al menor, del Departament de Justícia).
- Els recursos propis de la pròpia entitat..

Les relacions de coordinació poden de ser estables, organitzades entorn d'un protocol entre els diferents programes d'intervenció. També puntuals, imposades per la excepcionalitat tan del cas, com del tipus d'intervenció. És per això que un **protocol de relacions** ajuda a establir el mínims de seguiment i corresponsabilitat a què es comprometen les dues parts, a la vegada que ajuda a clarificar les

funcions que té cadascuna. El nombre de casos assumits, i les condicions que han d'assolir, han d'estar establerts en el protocol de relacions. Cada cas derivat específicament per una altra institució haurà d'arribar amb un informe escrit on ha de constar:

- El historial familiar i personal.
- L'actual situació i circumstàncies de risc.
- Les necessitats educatives més urgents.
- Les estratègies que ja s'apliquen des de la institució.

D'aquesta manera el fet d'establir relacions estables amb determinats àmbits d'intervenció socioeducativa pot ajudar a atendre els casos que reuneixen més dificultats, com també a obtenir-ne informacions privilegiades, i facilitar la feina. En el tema de les relacions, cal assegurar bé els dos nivells, l'institucional entre titulars (directors titulars o responsables finals) i el tècnic-professional.

Les coordinacions també accentuen el caràcter de zona o territori on es desenvolupa la intervenció socioeducativa, malgrat que atengui d'una forma extraordinària casos de fora de la zona d'ubicació i actuació del centre, donant-li un coneixement més global i en profunditat de la infància i joventut en risc de la pròpia zona d'actuació.

Les relacions de coordinació, encara que les assumeixi l'equip, estan sempre sota responsabilitat dels directors de programa. En representació seva, hi ha un coordinador o tècnic delegat, que fa d'interlocutor davant les altres institucions o les altres entitats amb les quals es té relació. Aquesta persona facilita les trobades entre els professionals de totes dues parts per a l'atenció i seguiment específic dels casos compartits, alhora que obre altres mecanismes i espais de col·laboració. Sempre ajuda a clarificar les actuacions, a pautar correctament les trobades i a cercar temes i àmbits de reflexió i treball comuns.

De les diverses relacions es genera una sèrie d'informacions sobre els casos particulars, ja siguin prèvies a l'actuació o centrades en els nous processos fets per cada destinatari. És per això que han de mantenir un caire de confidencialitat restringit als equips, o fins i tot en alguns casos només a determinats professionals. És convenient mantenir unes fitxes de seguiment específiques per a les relacions de derivació (informacions prèvies, acords, noves informacions, regularitat de les

trobades,...). Cal recordar que les informacions han de mantenir un doble sentit, entre els professional i el destinatari, accentuant el caràcter de subsidiarietat entre els dos que tenen les intervencions en medi obert.

5.2.6. La família com a eix de la intervenció.

«Des del punt de vista històric, la família ha desenvolupat una funció fonamental en el procés de socialització dels seus membres, tenint una gran influència a llarg termini en el desenvolupament del nen i del jove en diverses dimensions de la seva personalitat, les seves actituds, els seus valors i la seva vida futura». Aquestes paraules de Carme Orte (1999:74) serveixen per iniciar aquest apartat, que tracta la importància de la família com un factor important del creixement i desenvolupament de la infància. Aquesta autora defineix el concepte de família des de les funcions que realitza, imprescindibles per evitar, reforçar o fer de coixí davant l'impacte d'altres factors, que influeixen sobre el desenvolupament i configuració de bona part de les conductes socials considerades com inadaptades. La família esdevé, llavors, subjecte directe d'intervenció amb capacitat de minimitzar l'impacte d'altres influències previsible presents o futures.

Des de l'estructuralisme Minuchin (1977:86-87) creu que «l'estructura familiar és el conjunt invisible de demandes funcionals que organitzen els modes en que interactuen els membres d'una família. Una família és un sistema que opera a través de pautes transaccionals...i aquestes es regulen per dos sistemes de coacció, el primer genèric que implica les regles universals que governen l'organització familiar...El segon sistema de coacció és idiosincràtic, i implica les expectatives mútues dels diversos membres de la família».

La família apareix com una complexitat organitzada composta de subsistemes en mútua interacció, de tal manera que la claredat dels límits en el seu si constitueix un paràmetre molt útil per avaluar el seu funcionament i dissenyar la intervenció. Disposa d'un dinamisme molt intens fruit dels canvis externs i interns, que l'obliga a adaptar-se quan les circumstàncies canvien per transformar-se. Aquestes circumstàncies són les anomenades pels estructuralistes stress, i poden afectar a un membre, a diversos o a tota la família. La fortalesa del sistema familiar depèn de la seva capacitat per mobilitzar pautes

transaccionals alternatives i anar superant aquestes situacions disfuncionals.

Si una part d'ella té dificultats la resta se'n ressenteix i la totalitat del sistema es veu afectat. Aquest disfuncionament afecten, llavors, a d'altres membres de la mateixa. En aquest sentit Caplan (1985:61), parla directament que «si un membre d'una família o d'un altre grup primari, enfronta un problema que tanca una amenaça a la satisfacció de les necessitats, el grup com a totalitat queda inevitablement implicat, d'una forma o altra, en un grau que depèn de la mesura en que el problema tingui que veure amb els deures del l'individu amb el grup». També insisteix en els aspectes de les crisis familiars, especialment significatius per a la intervenció social. D'aquesta manera, la interacció de les forces endògenes i exògenes del grup familiar, són les que influeixen d'una forma determinant en el desenllaç de la crisi, fent que el membre afectat que demana ajuda provoqui una resposta positiva per part dels que l'envolten. Durant un desequilibri és quan el subjecte és més susceptible a les influències de la resta de membres de la família que en els moments d'estabilitat. Aquest autor veu en les crisis familiars moments privilegiats per a la intervenció social.

La família viu immersa dins la societat, un sistema més ampli que constitueix l'espai vital o ambient on es desenvolupen les seves relacions. Pel bon desenvolupament educatiu dels fills i l'equilibri familiar, és necessari que entre els dos hi hagin límits clars, tot i mantenir una relació equilibrada de necessitats i intercanvis.

El sistema familiar és una estructura de relacions que vénen presidides especialment pel rol de la maternitat (comprensió, afecte i acollida), de la paternitat (identificació o model), i de la fraternitat (flexibilitat i tolerància). Aquestes relacions s'exterioritzen a partir d'unes comunicacions, uns processos d'ordenament i una normativa interna que permet el consens i són expressió d'un determinar quadre de valors. Així Martínez i Warfield (1990:337) creuen que «les investigacions han desvetllat que la família influeix en totes les dimensions del quefer escolar: la capacitat intel·lectual, la capacitat verbal imprescindible per l'accés als sabers, els hàbits de treball, la motivació per l'estudi, el nivell d'aspiracions en el pla acadèmic i professional, i l'autoconcepte. Totes són variables que reben l'influx directe de la família».

Les forces destructores de la família, des d'una perspectiva estructuralista, són: a) la demarcació disfuncional dels límits (subsistemes que formen la família); b) la confusió en la jerarquia familiar (competència parental i definició clara dels rols); c) les patologies dels triangles (oposició dels pares entre si fent servir l'afectivitat del fill); d) l'estancament en un punt nodal del cicle de vida familiar. Aquestes situacions són les demandes intervenció professional i configuren les anomenades famílies disfuncionals.

La família reuneix tot un seguit de funcions cap a l'individu: vinculació a partir de la parella que formen els pares; creixement i cura amb l'aportació de béns i serveis; socialització i aprenentatge de normes, idees, creences i actituds; control social de les actuacions dels membres en la mesura que reverteixen cap a tota la família; ubicació social amb un estil de vida determinat; estabilitat econòmica i preparació pel treball; perllongació de la pròpia família a d'altres noves que constituïran els membres engendrats.

En aquest sentit Martín Romero (2001:577) afirma que «la família no només tracta de mantenir la supervivència física dels seus fills, sinó que inclou les seves col·laboracions en l'acció de socialització i en la intenció educativa dels seus membres i descendents». La família esdevé una necessitat de l'ésser humà, on s'hi referència totalment en tots els seus membres.

La Comunicació al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i social i al Comitè de les Regions, de la Comissió Europea en el seu Projecte de informe conjunt sobre integració social (Brussel·les, del 10 d'Octubre del 2001), en el seu apartat entorn de riscos socials assenyala el de créixer en una família vulnerable: «els nens de mares i pares separats, sols, pobres, amb família nombrosa o desocupats, o de famílies que pateixen violència domèstica, es consideren molt exposats al risc de pobresa i exclusió social. Així es desprèn de les dades del PHCE que les famílies de dos adults i tres nens o mes, i les monoparentals d'almenys un nen pateixen tasses de pobresa relativa més altes que la resta de famílies, el 35 % el 1996, i el 40 % el 1997. A la majoria dels Estats membres els nens corren més gran risc de pobresa relativa que els adults. La seva taxa mitjana a la UE era del 25 % en front del 13 % dels adults».

La família en els darrers anys ha patit una sèrie de transformacions que han canviat els seus rols tradicionals per convertir-la en un àmbit

heterogeni, reduït i canviant. Ens referim a nuclerització dels membres, la caiguda de la natalitat, la crisi del model de parella heterosexual estable; l'augment de famílies monoparentals fruit de les separacions; i els ritmes de vida laborals de llarga durada que provoquen separació quotidiana entre pares i fills. L'accés de la dona al món del treball, unit a la seva emancipació de les funcions domèstiques, o la creixent realitat multicultural, són alguns dels canvis que qüestionen el model de família tradicional. Les relacions entre els seus membres cada cop més es donen a partir de la negociació i no pas de l'autoritat, el respecte mutu i la tolerància.

Morente (1997:111) creu que el concepte de família com a sistema de relacions fonamentades en la consanguinitat i la mediació socialitzadores, avui no es pot constituir com un valor universal, tot i haver-ho estat en d'altres moment històric. En la mesura que les societats han desenvolupat un equipament de protecció social més extern i especialitzat, la família ha perdut el monopoli d'algunes funcions essencials com l'educativa, la de previsió socioeconòmica, o la del relleu generacional.

Per aquest autor, cal parlar de família no com un aspecte necessari, sinó com una unitat de convivència, en què un grup de persones participen dels beneficis d'una vida en comú, per satisfer necessitats, sentiments i valors al voltant d'una cultura de proximitat Així per Morente (1997:113), «la possibilitat que el socialitzat aconseguixi les preteses condicions d'autonomia social en la cultura actual, no cal cercar-la en l'existència o no d'una família convencionalment formada, sinó en la qualitat de les interaccions que convergeixin cap a la seva consecució».

Les II Jornades de Psicologia de la Intervenció Social, assenyalen les famílies amb dificultats pel que fa referència als menors dels que tenen cura, aquelles que reuneixen un seguit de característiques que afecten la situació dels progenitors i a l'entorn on viuen. Entre els trets més importants podríem destacar:

- Molts fills, la major part menors.
- Pare absent o itinerant.
- Convivència amb d'altres persones alienes al nucli familiar.
- Espai vital reduït o problemes de habitatge.
- Baix nivell d'ingressos econòmics.

- Funció paterna inexistent o dèbil.
- Funcions de protecció, afectivitat i socialització mal ateses.
- Insuficient control d'impulsos, normativitat i educació.
- Deficient escolarització i absentisme escolar.
- Problemàtica psicològica en els progenitors: depressions o neurosis.
- Dependència de les institucions d'ajut social.

Aquest tipus de família esdevé inestable i indefinible en les seves accions i reaccions, perquè té contactes personals erronis, irregulars, sense normes interioritzades, amb poca capacitat de resposta, desproporció afectiva i tenen baixa autoestima. La mare acostuma a ser el centre de les comunicacions, amb unes regles i un codi intern propis, encara que molt restringit. Es tendeix a cercar estimulació extrema i dramàtica. Els membres més llunyans de la família comencen a influir desproporcionadament en moltes decisions i a fer sentir el seu domini, donada la debilitat dels progenitors.

La vulnerabilitat dels nens i les famílies es jutja d'acord amb el que podem anomenar esdeveniment de vida. La llista de tots els esdeveniments, benèfics o nocius, que afecten una família i els seus membres al llarg de la seva existència és llarga, són moments diversos, que tenen un pes diferent en relació entre ells i també segons qui els viu. L'examen d'un nen separat del seu context i de la seva història no té cap sentit i pot conduir a greus errors d'interpretació. Des de la pràctica s'evidencia que es poden produir canvis en les famílies ateses, encara que aquest no siguin demanats o desitjats per a ells.

És el moment de treballar el concepte de la família multiproblemàtica, la qual es correspon al percentatge més gran d'intervencions per part dels EAIA. Són nuclis on predomina la carència, entesa com la no satisfacció de les necessitats psicològiques, educatives, socioculturals i materials. Acostuma a ser vulnerable pel seu desavantatge social, on hi ha un nombre molt gran d'esdeveniments estressants units a un nombre de recursos personals i socials petit i sense recolzament extern per fer-los front.

Es mostren desconfiades cap als altres i cap a les institucions que han de vetllar pel seu benestar. L'entorn els demostra continuament la imatge de fracàs, i la seva vida està dirigida per la provisionalitat i la

immediatesa. La prioritat és la supervivència diària, material i personal, sense massa recursos ni possibilitats per dissenyar el seu futur. Sovint la duresa de vida no els permet la connexió amb la seva pròpia realitat, i no reconeixen les seves problemàtiques. No estan gens motivats ni confien en què se'ls pugui ajudar, difícilment arriben per pròpia voluntat a un servei. La manca d'atenció suficient als fills n'és una causa important.

Comellas i Val (1996), proposen alguns moments importants que cal treballar i on es fa necessària una acomodació entre l'equip d'intervenció i la família. El primer de tots és el procés d'acostament amb l'objectiu de trencar les pors i resistències, assegurant futures trobades. En aquest moment d'aproximació destaquen la importància d'informació entorn del context en el qual es troben, així com els motius de la intervenció. Amb el tema dels fills se'ls ha de transmetre un missatge positiu, ja saben ser responsables però ho han de posar en pràctica.

El segon moment de l'actuació es correspon amb el plantejament i implementació dels plans de millora. Per dur-lo endavant cal arribar al consens amb els serveis (aconseguir que romanguin interessats en un projecte de recolzament col·lectiu a la família), i amb les mateixes famílies (un acord entorn del que s'ha de fer). Aquests plans han de ser possibilistes, cosa que pressuposarà un bon diagnòstic i coneixement. Caldrà comptar amb els recursos propis de les famílies, que també realitzen les seves valoracions sobre els problemes que pateixen.

«Es reconeix la importància que la prestació d'ajut a la família es realitzi a partir de la potenciació de les seves capacitats, reubicant la seva funció i la responsabilitat de l'Estat en el desenvolupament de polítiques governamentals, de tipus econòmic i social, que repercuteixin directament sobre el reforç d'aquesta autonomia i en les situacions que, per la seva natura, excedeixin les possibilitats de resposta de la família, i atemptin contra els drets i necessitats fonamentals dels seus membres». D'aquesta manera, Orte (1999:78) justifica el treball en medi obert amb la família com un eix prioritari de la intervenció, de tal manera que aquesta esdevingui veritable centre tant d'acció com de reflexió del disseny de les accions que es vulguin desenvolupar amb l'infant.

5.2.7. Àmbits i estratègies d'actuació en el medi obert.

Les estratègies d'actuació sempre parteixen d'un àmbit sobre el que es pretén intervenir a partir d'uns objectius. Per Colom (1992:140-144) girarien entorn de sis centres de gravetat:

1. Sobre l'individu i el grup: inclou les actuacions a nivell individual (psicològiques, pedagògiques, de diagnòstic, terapèutica, d'ajuda..), com les que es donen a nivell grupal, com activitats ocupacionals o de lleure.
2. Sobre la família, generadora de part de la problemàtica del menor. Cal tenir una informació correcte de les situacions perquè les mediacions en cas de conflicte siguin les més atinades possibles.
3. Sobre l'escola: amb una coordinació de programes de reeducació, lluitant el fracàs escolar o l'absentisme. L'escola es converteix en un recurs comunitari on s'integra la problemàtica general de barri.
4. A nivell de barri: atenent i coneixent els diferents serveis i institucions que existeixen al barri per utilitzar-los com a mecanismes d'integració dels nens i adolescents a la seva pròpia comunitat.
5. En el món laboral: desenvolupament de diferents activitats per a l'assessorament per la recerca de feina, la formació a través de tallers, el seguiment dins l'àmbit laboral..
6. Sobre la societat en general: conscienciar a tota la societat, agents socials, institucions.., entorn de la necessitat de cercar entre tots la solució per als problemes que afecten especialment a les situacions de risc social.

González Sánchez (1999: 102-105) en la seva reflexió entorn de les aportacions que l'animació sociocultural pot fer en el medi obert i l'educació social especialitzada, creu que «la intervenció amb menors des de l'ASC⁶⁰, pretén incidir en la comunitat, en els col·lectius, tractant de donar resposta a la problemàtica del menor, centrant el seu discurs d'intervenció en un context social més ampli i no focalitzant la problemàtica només en el menor com a únic responsable de la seva situació, ja que no és ell únicament

⁶⁰ Animació Sociocultural

responsable de la seva conducta, sinó que també ho és la comunitat social». Esmenta les quatre estratègies que caracteritzen l'actuació de l'ASC, com a metodologia social amb col·lectius d'exclusió social:

1. La presa de consciència: en el sentit crític de la paraula, per fer que les persones participin en la seva pròpia educació, assumint un compromís per transformar la pròpia realitat social.
2. Participació: el procés d'animació es desenvolupa per la participació de tots els subjectes, tan com a persones, i com a comunitat. Les persones s'han de convertir en agents actius del seu propi desenvolupament, han de ser protagonistes responsables en les situacions i decisions socioeducatives. D'aquesta manera podran prendre realment les decisions.
3. Territorialització: l'ASC possibilita el coneixement del medi, dels contextos concrets i amb grups socials que tenen la pròpia cultura, del territori real on es desenvolupa la intervenció socioeducativa. Facilitarà el disseny de les estratègies i programes.
4. Recursos: l'ASC possibilita la creació de recursos i la optimització dels existents, dins de l'estratègia de la transformació de la realitat existent per a superar-la, realitat on els col·lectius desenvolupen tot el seu potencial i incideixen en el seu entorn de manera positiva, crítica i solidària.

Així, per aquesta autora (1999:109), és necessari «que un plantejament socioeducatiu, reeducatiu i preventiu de l'educació social especialitzada aposti per una metodologia que impulsi la motivació, la dinamització i la participació de les persones en el seu procés socialitzador i culturitzador; una metodologia que possibiliti hàbits de participació social i cultural que portin a un desenvolupament personal millor, a una transformació de la realitat sociocultural, i a una millora de la qualitat de vida dels individus i grups dins la societat».

5.3. Els programes en medi obert.

El jutge de menors de Granada Emilio Calatayud, famós per les seves oportunes sentències amb adolescents, i amb una sensibilitat d'estreta col·laboració amb els professionals del camp socioeducatiu, en una entrevista publicada al Dominical del diari El País el diumenge 17 d'Agost del 2003, referia les següents paraules: «un noi en un centre

d'internament tancat d'Andalusia costa unes 40.000 pessetes al dia, i quan costa un professional de recolzament en medi obert? Quants professionals es poden formar amb aquests diners?. El futur està en la formació de professionals de medi obert, no només pels menors sinó també pels grans».

L'opinió d'aquest jutge és una mostra de com cada vegada més, des d'instàncies i organismes no lligats directament a l'àmbit de la intervenció social o educativa, s'està plantejant la necessitat de treballar aspectes preventius i d'acció educativa al carrer. Les seves paraules volen servir com a motivació abans de definir aquest tipus d'actuacions, estructurades entorn dels anomenats programes socioeducatius en medi obert.

L'exposició s'inicia amb la interpretació que manifesta la intervenció educativa en medi obert i la seva vinculació a l'educació no formal, per continuar amb la descripció d'alguns dels models de programes socioeducatius més representatius en l'àmbit d'infància i adolescència en situació de risc i exclusió social.

5.3.1. Les intervencions educatives en medi obert.

Tots els programes que s'analitzaran al llarg de la recerca, pertanyen a l'àmbit de l'educació social i intervenen educativament en el medi obert amb infants i adolescents. La seva tipologia d'intervenció és molt diversa, però mantenen característiques comunes de l'educació no formal i elements bàsics de l'educació social (seguiment personalitzat dins d'itineraris per a cada intervenció, la dinàmica àmplia de grup amb cura especial pels elements de socialització, l'atenció als més desafavorits, la sensibilitat comunitària, i les possibilitats de superació personal)

A més de constituir una pluralitat de propostes educatives, els programes en medi obert assumeixen la complexitat de treballar en el present, però amb una perspectiva de futur que articula els tres nivells dels que participen els actors dels processos socials: el polític, el tècnic i el de ciutadania.

Des del nivell polític atenent la planificació de les actuacions globals dins l'àmbit social entorn a uns determinats principis o criteris de millora estructural. Des del tècnic desenvolupant el conjunt d'habilitats i estratègies necessàries dins de la intervenció per arribar a

les fites educatives proposades. Amb el de ciutadania integrant la dimensió de drets dels usuaris i la necessitat d'articular un treball comunitari des de la intervenció que realitza el programa.

La seva articulació fa difícil conceptualitzar la intervenció en medi obert dins uns paràmetres o marcs reduïts o si més no establerts amb claredat. En paraules de Vilar (1996:9), «projectes no generalitzables a qualsevol situació, no estandars. Planificacions estratègiques que es caracteritzen precisament per l'ajustament del procés d'intervenció a les exigències dels diferents actors socials que hi intervenen, i la participació activa dels mateixos en les diverses etapes i tasques d'intervenció».

Només quan la confluència entre els diferents nivells és òptima i ben articulada en un model racional, àgil i participatiu (tècnica i cívica) i dins d'una política de Pla d'actuació integral que defineix diferents programes d'intervenció social, es pot arribar al màxim potencial de la intervenció. És el sentit de l'avaluació, que vol descobrir els punts febles i forts de cadascun però abans d'arribar fins aquest punt, és important aclarir algunes nocions entorn dels programes i l'educació no formal, perquè tindran una estreta relació amb els conceptes i propostes de models d'avaluació, eixos central de la recerca.

5.3.2. Les organitzacions d'educació no formal.

Díaz (1992:48) anomena organitzacions d'educació no formal a les institucions socials «que tenen com a centre un gran sistema d'activitats, desenvolupades pels seus integrants, que han de tenir una coordinació conscient i una racionalitat que crea expectatives fixes de comportament recíproc entre els seus membres». Les activitats que desenvolupen i les relacions que s'estableixen entre elles constitueix una part important de la seva estructura entorn d'unes determinades finalitats educatives. El procés de fixació dels objectius i el grau de cooperació amb d'altres, variarà segons el tipus d'organització, influenciada en la seva forma i comportaments per les característiques i per la interacció amb el medi on treballen.

Tomàs (1997:14) des d'una anàlisi de les carències, afirma que aquest tipus d'organitzacions no estan subjectes a uns paràmetres comuns i, per tant, no es poden globalitzar terminològicament. Tot i així, per

aquesta autora, tenen en comú la seva iniciativa social no vinculada a l'Administració pública. Les acaba definint a partir de la seva limitació estructural, caracteritzada per una tecnologia poc elaborada; la poca integració de la cultura avaluable i el treball sistemàtic; la manca de formació organitzativa; les solucions es cerquen en la mesura que la pràctica i els problemes ho fan necessari; i amb equips poc especialitzats i amb una elevada component voluntària.

En aquest sentit discrepem de Tomàs en el moment que no es poden configurar com a elements substantius i definitoris d'aquests programes les seves limitacions, sovint per motius externs com ara la inestabilitat del finançament, que els fa precaris i irregulars. Si considerem l'entitat com a una organització, hem de tenir en compte, per la seva correcte valoració, el model de gestió que dins de cada programa es desenvolupa. Aquesta gestió s'ha d'encarregar de racionalitzar i objectivar el conjunt de les actuacions, i controlar-lo; centrant-lo, no en les persones, sinó en els resultats i en el seu compliment dels objectius, posant en evidència les errades allà on es produeixin. Serà important a l'hora de poder esbrinar el grau d'assoliment i de resposta que mantenen els diferents programes.

La gestió com un tret constitutiu dels programes, ve caracteritzada per les següents dimensions:

- El poder d'administrar recursos aliens, orientats a unes determinades finalitats.
- La recerca d'una rendibilitat política i social; en paraules de March (1998:207), «l'existència d'uns contextos d'intervenció en relació a la inadaptació social en els seus diferents nivells implica, en primer lloc, una opció política...perquè implica una decisió de prioritats socials i de contractació de professionals per dur-la endavant». Rere una entitat social hi ha una voluntat d'aprovació de l'organització política, que també l'acaba aprofitant per a les seves finalitats; unida a la satisfacció de les necessitats i les demandes dels ciutadans.
- La relació productivitat-qualitat en el treball, cercant l'equilibri entre recursos i possibilitats de l'entitat i les necessitats demandades.

- La resposta a unes demandes i necessitats socials que es generen dins d'una determinada col·lectivitat i context socioeconòmic.

5.3.3. L'educació no formal i el medi obert.

Parcerisa (1999:18-20) defineix l'educació no formal com aquella que comparteix amb la formal una intencionalitat perquè es desenvolupa amb una metodologia sistemàtica i d'una manera clara i diferent, i no subordinada a d'altres processos socials. Es diferencia perquè es realitza fora del marc institucional del centre escolar, allunyant-se del que es consideren procediments convencionalment acadèmics. L'educació no formal pot atendre diferents àmbits, un és el de lleure, l'animació sociocultural, o un altre més proper als programes d'atenció a la infància en risc social motiu de la tesi, el de l'educació especialitzada.

Parlem d'educació no formal en medi obert, quan les intervencions es realitzen dins del medi natural dels destinataris de l'activitat educativa, família i barri; i no en institucions tancades per disposició judicial, o per necessitats d'intervencions de caràcter terapèutic especialitzat. Sovint a la intervenció en medi obert se la considera, com s'ha esmentat en el paràgraf anterior, especialitzada, ja sigui tan des de l'ordre preventiu o de protecció (Ortega:1999), com des del vessant alternatiu a l'internament penitenciari (Amorós:2000).

En el cas particular dels programes educatius avaluats en la present recerca, la intervenció educativa té la seva implementació en processos formatius no formals que tenen com a subjectes prioritaris persones i col·lectius en situació de risc social. Com a objectiu cercaran, en clau de procés protector i preventiu, l'adaptació o normalització dels infants a la societat amb un criteri d'integralitat educativa que pretén transformacions en les seves capacitats i les possibilitats de futur.

Els programes avaluats ho realitzen des d'un plantejament de suport al marc escolar, el treball d'hàbits i habilitats socials, des de l'enfocament de l'educació en el temps lliure, o l'animació sociocultural i comunitària. Així ens trobem amb una estreta relació entre l'educació no formal i el lleure per ser un àmbit fonamental no sols per al desenvolupament personal dels individus, sinó com un

aspecte per a la prevenció dels factors que poden possibilitar conductes antisocials. Segons Franch i Martinell, (1994:27-34) aquest camp educatiu es fa profitós, tant com a una pràctica de la integració i la normalització de persones que presenten disfuncionalitats, com a espai de prevenció inespecífica i com a eina d'integració i educació en la pluralitat.

Tots aquests programes realitzen la seva intervenció des de l'educació social, ubicant-se dins el marc de l'educació no formal, i en d'aquesta dins l'especialitzada, que té com a subjectes prioritàriament a persones i col·lectius en situació de conflicte social i a d'altres amb els risc d'arribar-hi. Des d'aquesta perspectiva tenen per objectiu el desenvolupament de la sociabilitat de la persona en un sentit doble, la seva capacitat de relació i integració amb d'altres, alhora que sensible a les necessitats derivades de la problemàtica social.

5.4. Breu presentació d'algunes tipologies i espais d'intervenció amb infància i adolescència en risc social en medi obert.

Tenint en compte el caràcter comú dels programes analitzats pel que fa referència a la seva metodologia educativa i a la tipologia dels destinataris, així com als criteris tècnics que desenvolupen per assolir la feina social, tot seguit es presenta el concepte de programa, i la descripció d'alguns dels programes d'intervenció més habituals.

5.4.1. Els programes educatius.

Entenem per programa un conjunt específic d'accions humanes i recursos materials dissenyats i implantats organitzativament en una determinada realitat social, amb el propòsit de resoldre algun problema que afecta un conjunt de persones. Els programes han de ser entesos com a mitjans educatius, com diu Fernández Ballesteros (1992), constitueixen la concreció del projecte educatiu, responen a uns objectius i canalitzen l'acció educativa. Allò important no són els programes i la seva realització, sinó totes les dinàmiques que generen amb el seu desenvolupament per assolir els objectius.

Rueda (1993:78-83) realitza una estructuració dels programes d'intervenció socioeducativa en infància qualificant-los com una modalitat d'actuació dels programes de comunitat, dirigida als infants, a les famílies i als seus mestres, amb voluntat clara de canvi cap el benestar social, la qualitat de vida i la salut social. Aquesta estructuració la podríem utilitzar com a veritable conclusió d'aquest apartat per la síntesi que realitza.

Així defineix quatre grups de programes segons el problema que vulguin resoldre i els objectius que es marquin en conseqüència:

- En el fracàs escolar la intervenció farà referència a recursos tècnics que complementen l'acció dels mestres, que treballa amb les limitacions i capacitats de l'infant i on es manifesta una problemàtica de relació entre habilitats i capacitats adquirides.
- El programa assistencial s'individualitzarà el problema, partint sempre de la carència de la necessitat, cercant en el recurs els mitjans per superar-lo. És l'utilitzat habitualment pels serveis socials.
- En el programa tècnic clínic reparador, l'objectiu passa de les necessitats al conflicte resolutori. Necessita recórrer a mecanismes externs de control per accedir a l'usuari.
- En el programa participatiu comunitari es pren el problema amb tota la seva globalitat, sense individualitzar-lo. Té en compte el context col·lectiu, treballa sobre els escenaris, necessita la participació dels protagonistes per obtenir respostes alternatives.

Segons Rueda tots els programes són autònoms entre si i no complementaris com s'acostuma a creure. Exigeixen el seu propi espai, seguiment i valoració, esdevenint una opció político-tècnica que pretén operar sobre la capacitat de canvi dels col·lectius. La intervenció educativa en medi obert estructura la seva oferta a partir d'ells, estant recollits dins del Projecte anual del servei. (poden rotar amb una oferta diferenciada per a cada un dels dies de la setmana, com poden estar tots presents en tot moment...). Es parteix del treball amb l'infant en el seu temps de lleure, potenciant un compromís de continuïtat, essent important que els programes responguin als seus interessos i necessitats.

Els programes educatius segueixen en general, els següents criteris:

- Afavorir al màxim la participació dels seus destinataris potencials en tots els programes educatius, facilitant el seu contacte amb un grup «normalitzat» més ampli d'infants i joves i educadors i educadores.
- Cercar la concordància amb les característiques del grup, tenint en compte les seves capacitats i propostes.
- Oferir projectes variats i adaptables, sempre oberts i flexibles a les modificacions pertinents.
- Valorar els aspectes positius que es generin, donant importància a la feina ben feta, a la responsabilitat, al treball en grup i a tot allò que es reculli a nivell d'objectius dins d'aquell programa.
- Aprofitar l'ambient educatiu que es crea durant la realització del programa, per tal d'establir vincles entre l'educador i l'infant, que facilitin la realització del seguiment personalitzat.
- Tenir com a principals característiques la seva prèvia especificació i disseny, així com la seva implantació coordinada.
- Distingir dins l'avaluació, la complexitat dels tots els elements i els contextos d'aplicació.

De les iniciatives en medi obert realitzades tant de l'àmbit de les entitats com de l'Administració, en podem destacar alguns dels models més consolidats en el camp, i amb una presència significativa en el marc de la recerca. Dels següents s'explicitarà la descripció:

- El Reforç educatiu fora del context i del marc escolar.
- La biblioteca
- Els tallers
- L'esport
- La ludoteca
- Les activitats extraordinàries i d'estiu
- Els programes específics.

5.4.2. El Centre Obert (CO).

El Centre Obert és un programa que, compensant els dèficits i eliminant els desavantatges, vol donar resposta a la infància que pateix greus dificultats per seguir un procés de socialització. Menors que es troben vivint en ambients difícils, orientats cap a la marginació, amb greus dificultats pel creixement personal. Uns situacions que molt sovint no respecten els drets més bàsics dels infants.

La metodologia del C.O. constitueix una síntesi entre elements tradicionals i específics, del que entenem per educació en el lleure i educació especialitzada:

- Del lleure recupera elements com la voluntat d'educació integral, la importància de la socialització correcta, de la integració accentuant la pluralitat cultural i la igualtat, la importància dels valors i moltes de les seves activitats i dinàmiques. «El lleure és essencialment diversitat i capacitat d'opció. La pedagogia del lleure, amb la diversitat de models que pot oferir, ha de permetre als ciutadans grans i petits prendre l'opció que, en cada moment, s'avingui a les seves necessitats i desitjos» (Trilla, 1999:24).
- De l'educació especialitzada la necessitat d'una relació molt personalitzada, l'ús de projectes educatius individuals, unes ratio adequades entre educadors i educands, el quotidià com a base educativa fonamental, el ritme diari o la presència de professionals de l'educació.

El Centres Oberts són serveis diürns que realitzen una tasca educativa fora de l'horari escolar, que donen suport, estimulen i potencien l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat i la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo i compensen les deficiències socio-educatives de les persones ateses. El Centre Obert segueix la línia de l'educació social tenint com a objectiu que els individus d'un territori determinat, es formin i adquireixin les habilitats o competències socials afavorint la integració social.

Estan destinats a infants i adolescents fins als 18 anys, prioritàriament aquells que es troben en una situació de risc o desemparament, evitant la seva sortida del medi on viuen, i sense perdre la tutela familiar. Reben la consideració legal de Serveis Socials d'Atenció

Primària en el decret 284/1996 de 23 de Juliol, de regulació del Sistema Català de Serveis Socials, publicat en el DOGC de 31 de Juliol 1996⁶¹, més en concret en el seu annex 1.6. Referent al concepte d'infància en risc, em remeto al Decret 2/1997 de 7 de Gener (detallat més endavant dins l'apartat dels usuaris dels serveis), pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, publicat en el DOGC el 13 de Gener de 1997. Tot i així el Decret parla de dos grups diferents de destinataris, «nois i noies que no són objecte d'una intervenció per part dels professionals dels serveis d'atenció social primària perquè no tenen una situació familiar considerada de risc social; i d'altra banda, usuaris derivats pels professionals dels Serveis Socials per prevenir possibles situacions d'inadaptació i de marginació i per facilitar el seu accés com més aviat millor a la xarxa comunitària».

Segons el Decret, el Centre Obert és un «servei diürn que realitzen una tasca preventiva, fora de l'horari escolar, que dona suport, estimula i potencia l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i d'esbarjo, i compensen les deficiències socioeducatives de les persones ateses». D'aquesta manera i ampliant les paraules del Decret, quan es parla de C.O. es parla de plataformes educatives que volen ser bàsicament preventives, amb la intenció de millorar la qualitat de vida de les persones, per refer la inserció social, posar la persona com a fonament del seu canvi, treballar en el propi medi de l'educand i plantejar el procés educatiu com una acció comunitària de lluita contra totes les formes de desavantatge social, cultural, escolar dels destinataris, eliminant o minimitzant els efectes negatius i enriquint-ne els positius.

Entre els seus objectius hi ha el desenvolupament de la persona, al seva integració social, la prevenció del deteriorament de les situacions de risc, la compensació de dèficits socioculturals i l'adquisició d'aprenentatges.

⁶¹ El **Decret 284/1996 de regulació del Sistema Català de Serveis Socials**, actualitza les condicions funcionals i la tipologia de serveis i establiments socials. En aquesta línia fa una definició dels Centres Oberts i estableix quina ha de ser la composició de l'equip educatiu, així com les ratios que s'han de complir. El **Decret 27/2003 de l'Atenció Social Primària**, reajusta la definició de Centres Oberts, i manté la ratio del decret 284/1996. Però a l'article 8, punt 4 fa referència a que "totes les persones que visquin o es trobin al territori de Catalunya i acreditin el corresponent estat de necessitat tindran dret a gaudir del serveis o prestacions següents: a i b.- (...) c.- Serveis Oberts per a infants i adolescents.

La responsabilitat de la dinamització del C.O. recau sobre un equip d'educadors i un projecte educatiu. L'equip està format per professionals de l'educació social i la pedagogia social i, en el cas d'alguns serveis, per voluntaris. Aquests professionals «elaboraran en coordinació amb els equips bàsics d'atenció primària, els projectes educatius individuals, familiars i grupals dels ciutadans objectes de la seva intervenció»⁶².

Així les funcions que l'equip ha d'exercir són: l'acolliment i convivència, l'atenció individual i en grup, la derivació i integració en recursos normalitzats de la comunitat i la coordinació amb l'atenció primària per al treball familiar. L'equip s'estructura en tres categories professionals: la del director o coordinador de servei, darrer responsable dels programes i de l'organització; l'educador, responsable d'un nombre determinat d'usuaris i responsable d'algun programa; i el monitor d'activitat que anima les activitats concretes.

Pel coordinador hi subscriu les següents funcions:

- Representació institucional i tècnica del Centre Obert.
- Elaboració del projecte educatiu global del Centre Obert segons necessitats usuaris, objectius i en coordinació amb la xarxa d'Atenció primària.
- Compliment dels objectius psicopedagògics. La intervenció amb la família correspon a l'equip de Primària, qui traspasa les necessitats socials detectades.
- Gestió administrativa i econòmica.
- Control de les derivacions i avaluació periòdica.
- Coordinant igualment tot l'equip de professionals, amb qui elabora de manera conjunta el projecte educatiu i el pla de treball.
- Avaluació i formació de l'equip de professionals.

D'aquesta manera el model de Centre Obert té moltes adaptacions segons l'equip educatiu responsable, el grup d'usuaris que atén, la intensivitat de la intervenció o l'opció decidida pel treball sociocultural i comunitari que realitza.

62 Decret 284/96 de la regulació del Sistema Català de Serveis Socials

5.4.3. El Servei d'Intervenció Educativa (SIE).

El Servei d'Intervenció Educativa (SIE) és el nom específic que rep el programa educatiu adreçat a la infància en dificultat social i desenvolupat per Càritas Diocesana de Girona des de 1997. És també un programes valorats en el treball de camp de la recerca.

El SIE és un espai d'intervenció socioeducativa que ofereix diverses activitats en dues direccions:

1. Reforçar el treball educatiu que es realitza des de l'escola, especialment deures.
2. Ser un lloc on tractar i intentar abordar les mancances educatives dels nois/es.

El reforç tracta de treballar, a partir de la promoció de les habilitats personals i socials, les mancances psicològiques i les dificultats socials. Raó per la qual no pot ser un programa tancat en el centre, sinó que es proposa arribar a les arrels dels problemes: escola, família, barri... Com a model vol mantenir la proposta referencial del C.O., però amb menys recursos professionals i horaris, disposant de menys espai per la intervenció.

Els objectius d'aquest programa han de ser concretitzats per cada SIE, en funció de les seves possibilitats i recursos i de les necessitats de l'entorn, establint-se el següents com a generals:

- Crear un espai i ambient on sigui possible desenvolupar l'activitat, amb el respecte dels horaris, del silenci i l'ordre, potenciant el treball en equip, així com l'ajuda mútua.
- Detectar i treballar sobre les possibles deficiències d'aprenentatge i/o psicològiques observades, per tal de plantejar respostes adequades.
- Apropar la cultura al noi/a, des de les inquietuds i experiències personals.
- Realitzar un seguiment del procés escolar del noi/a: problemàtiques específiques, absentisme escolar.

Metodològicament, en aquest programa es treballa el reforç educatiu en petits grups, per tal de poder tenir una atenció individualitzada en la qual el noi/a opti voluntàriament per la seva participació. Es procura respondre sempre al pla de treball que s'hagi

dissenyat a principi de curs, de comú acord amb les escoles o instituts de secundària. D'aquesta manera les implementacions depenen de tres variables:

1. La disponibilitat dels monitors/es i el nombre de voluntaris disponible per a l'activitat.
2. El tipus de nois/es que participen en aquest programa: hàbits, rendiment escolar, motivació per a l'activitat.
3. La possibilitat de disposar d'un recolzament per part de l'escola, on van els nois/es atesos i que permeti consensuar un pla de treball comú..

Tenint en compte aquestes variables les diverses implementacions del SIE funcionen a partir dels següents models:

- **Model espai d'estudi i consultes**, que ofereix als nois/es un espai d'estudi, un lloc per realitzar els seus deures ja que habitualment no el tenen a la seva llar, unit a la poca valoració de l'estudi que tenen les seves famílies. Després d'establir-se un compromís de participació, els nois/es poden assistir, fer consultes als llibres i materials que estan a la seva disposició i demanar l'ajuda d'un educador/a per resoldre els seus dubtes.
- **Model compensatori**, desenvolupat en un grup més reduït, amb nois/es amb grans dèficits (en escriptura, lateralitat, habilitats bàsiques...). Treballa a partir de materials adequats allò que es pretén reforçar amb una atenció individualitzada. És valora com a important que sigui un treball continu, procurant mantenir una certa coordinació amb l'escola.
- **Model lúdic**, que treballa des del petit i el gran grup. El centre de l'activitat és el joc plantejat com a eina educativa. Es manté l'espai per a realitzar deures o estudiar. L'activitat es pot iniciar amb una activitat lúdica, que treballi alguna de les línies que marquen els objectius (expressió verbal, càlcul mental,...) amb la possibilitat de realitzar jocs preparats pels educadors (concursos numèrics, lectura d'obres de teatre...), o d'altres existents al mercat.

5.4.4. La ludoteca.

Tot i que en algunes organitzacions socioeducatives esdevé un programa amb definició pròpia, en els serveis avaluats, la ludoteca està vinculada a les activitats que desenvolupa el C.O. En alguns fins i tot la ludoteca es configura com una de les accions centrals de la seva intervenció, ja sigui per la tipologia d'edats ateses, ja per les possibilitats que dóna de relació informal dels menors entre ells mateixos, i amb els educadors.

Una ludoteca és un espai educatiu on el seu instrument fonamental és el joc individual, el grupal i la joguina. Ofereix una sèrie de garanties per millorar la qualitat i quantitat del joc, a partir del préstec de joguines i diverses activitats que dinamitzen els educadors especialitzats: projectes de joc, línies d'activitats lúdiques, anàlisi i valoració de joguines (Borja, 1995). Es fan servir recursos lúdics adients per a cada edat i amb l'acompanyament i orientació per part dels educadors.

Alguns autors el valoren com un recurs a mig camí entre un centre de lleure i una guarderia infantil, on la ludoteca es presenta com un centre públic per a nens petits, de caràcter social, que posa a la seva disposició un espai de joc, sota el control d'un monitor especialitzat (Quintana, 1988).

La ludoteca és una activitat que fa possible la participació de tots els nois/es i s'adapta a la tipologia d'usuari que atén. Complementa i incentiva la participació regular al centre per mantenir un caràcter molt motivador, i ser viscut com un espai propi. Permet realitzar una intervenció preventiva, educant en el joc de forma alternativa, complementària i més enriquidora que el que habitualment ho fa l'escola o el carrer.

Els seus objectius se centren en les habilitats manipulatives, motrius i sensorials, permetent desenvolupar les capacitats instrumentals, cognitives, de descoberta, responsabilitat i honradesa. En el cas dels adolescents la ludoteca obre noves possibilitats a l'esdevenir un espai de relació i contacte informal entre l'usuari i l'educador, que li permet futures intervencions especialitzades o, si més no, el descobriment de situacions i de necessitats.

5.4.5. Els programes d'animació sociocultural: les activitats d'estiu i vacances.

L'animació sociocultural i l'educació en el lleure, constitueixen unes dinàmiques ideals per superar el risc de caure dins d'una especialització educativa que mantenen els programes anteriors, afavorint el treball d'aspectes més comunitaris i normalitzadors amb grups iguals.

L'animació sociocultural és una acció amb un ventall més ampli d'intervencions que les proposades oferides en aquest apartat. Aquí només es fa referència a les d'estiu, per estar més presents en els programes avaluats dins el marc de la recerca, i on es fa un esforç important l'acollida que fan d'infants i adolescents en situació de risc social.

Les activitats extraordinàries d'estiu són projectes que es desenvolupen en el període comprès entre els mesos de juny i setembre. Poden respondre a diferents models, depenent de l'espai on es realitzin, com les colònies, els campaments, les rutes i els casals d'estiu.

Les **colònies**, són sortides de més de dos dies, en les quals es dorm fora del domicili. Durant l'activitat es desenvolupen activitats específicament lúdiques, amb d'altres tasques que repercuteixen en el grup (com parar o desparar taula, netejar alguns espais...), habilitats socials, convivència i treball de grup, amb d'altres moments de temps lliure, excursionisme, esport i joc. Aquest tipus d'activitat suposa una intervenció molt intensiva i una programació molt quotidiana de l'activitat que pot assolir molts dels àmbits de l'acció educativa. Igualment la sortida del medi pot ser molt profitosa per a determinats col·lectius.

Els **campaments**, són molt similars a les colònies, però no compten amb un habitatge específic, sinó que es dorm en tendes de campanya. Com les rutes esdevé una activitat més pròpia per a adolescents que accentua el contacte amb la natura, la descoberta del medi, la corresponsabilitat de tasques o la convivència i diàleg en petit grup.

Les **rutes** són recorreguts itinerants per la muntanya que combinen el fet de caminar amb altres elements habituals de la dinàmica ja esmentada dels campaments. En aquest cas s'accentua la

caminada i l'excursionisme com a valors d'esforç, creixement i convivència.

Els **casals d'estiu**, tenen un caire força diferent a la resta d'activitats d'estiu, ja que s'insereixen en el barri o poble i és des d'allà des d'on s'articula tota l'activitat. En el cas de molts barris constitueixen l'activitat extraordinària més important, tant en nombre d'infants atesos, com de temps i de professionals especialitzats dedicats, especialment pel seu cost més baix que les sortides, una capacitat de convocatòria àmplia, i el ventall de temps que ocupa. Tot i així la seva durada també pot ser diversa; pot anar des d'una setmana fins a un mes. Acostumen a ser un bon moment per realitzar activitats extraordinàries que el ritme normal de l'any no permet i ser també un espai d'integració excepcional entre infants, que l'especialització dels programes del curs no permet. Disposen de cobertura econòmica, de recursos i instal·lacions per part dels Ajuntaments. Podríem definir-ne els següents objectius:

- Continuar el treball realitzat durant el curs amb el grup d'infants i joves.
- Possibilitar una intervenció educativa més global, a nivell d'hàbits, valors i relacions; aprofitant les activitats d'estiu com a lloc privilegiat de relació entre l'infant i l'educador.
- Gaudir d'un espai més ric dins de la vida del grup, realitzant activitats que no es poden fer al llarg del curs.
- Viure experiències fora de l'entorn habitual de l'infant, acostant l'infant i el jove a la natura.
- Descobrir hàbits de vida més senzills, on es prescindeixi d'elements considerats massa necessaris.

Les activitats extraordinàries d'estiu es desenvolupen normalment fora de l'espai on es realitzen les activitats diàries de cada programa. Això suposa que la planificació i la preparació són molt importants per fer-les possibles. Així, els educadors i les educadores han de tenir en compte:

- La quotidianitat. En aquestes activitats es té contacte directe amb el noi i noia, en moltes ocasions durant tot el dia, o durant més hores que les que es tenen en l'activitat diària del centre. Així, cal vetllar per a què aquest contacte sigui educatiu, possibilitant una intervenció més global.

- El grup sent en aquestes activitats és l'espai de relació més important. Per això, l'educador o educadora ha de prestar atenció a les relacions que es donen al seu interior.
- L'activitat es presenta atractiva, amb una gran component festiva i educativa. El centre d'interès, que dóna una unitat i sentit al conjunt d'activitats, és un mitjà per fer-ho.

5.4.6. Els pre-tallers.

Són serveis diürns per a joves en situació de risc de fracàs escolar o en l'àmbit de la formació professional, adreçats a promoure el seu desenvolupament integral i la seva autonomia adulta, per tal de possibilitar-los la integració en la comunitat.

Els seus objectius, a més de ser models de compensatòria dins el marc del no assoliment de la dinàmica pròpiament escolar, giren també entorn de la integració social, la prevenció del deteriorament de les situacions de risc, la compensació dels dèficits socioeducatius, el foment de l'adquisició d'aprenentatges i coneixements bàsics d'oficis manuals, amb la corresponent orientació professional.

Abans de la LOGSE amb la obligatorietat escolar fins els 14 anys, rebien el nom d'Aules Taller i aglutinaven un sector molt heterogeni d'usuaris entre 14 i 17 anys, però amb una identitat d'intervenció molt clara. Ara la Secundària Obligatòria perllongant l'escolarització fins els setze, ha fet canviar força les coses. Les edats dels destinataris s'han concentrat entre els 16 i els 18 anys. Els pre-tallers s'han diversificat força arribant fins i tot a l'educació formal amb les anomenades Unitats d'Adaptacions Curricular (UAC) i Unitats Escolars Externes (UEE).

Els programes exposats a la recerca són específicament per l'orientació, acompanyament i inserció laboral per majors de setze anys, i aprofiten les possibilitats que donen els ajuts per a la formació de la Conselleria de Treball de la Generalitat de Catalunya, complementant-se amb ajudes de l'Administració local, especialment.

5.5. Les intervencions de l'Administració dins els medi obert.

Segons l'article 40 de la Llei del Menor 11/1985, «el tractament en medi obert consisteix en l'atenció individualitzada al menor, encaminada a la reinserció d'aquest en la societat, incidint en la seva família i utilitzant els recursos comunitaris del seu entorn social». I es realitza segons l'article 41, mitjançant delegats d'assistència al menor (DAM) o per professionals o pels serveis col·laboradors del Departament de Justícia. Aquests articles no fan referència a l'àmbit de la protecció sinó a la intervenció amb menors infractors. És per això que no es desenvoluparà la figura del Delegat d'Assistència al Menor, perquè la tesi només aborda el tractament del tema especialment des de la protecció i no des de l'àmbit penal. Tot i així ha semblat pertinent assenyalar aquestes articles perquè marquen una certa definició des de l'àmbit institucional que ens pot ajudar a atendre millor la resta d'actuacions. També es pot fer notar la confusió que existeix dins aquesta Llei entre protecció i justícia, registres utilitzats sense massa distinció dins l'estructura d'articles i disposicions.

Les diferents administracions tan d'àmbit autonòmic com municipal disposen d'uns professionals, l'existència dels quals queda definida per la legislació, que tenen la responsabilitat i la funció d'actuar a partir de les demandes del territori (escoles, jutjats, veïns, la mateixa família..). Dins aquest àmbit ens trobem amb dos nivells d'intervenció: la Primària que afecte als anomenats Equips d'Atenció Primària, i la Secundària, en mans dels Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència, i els DAI, delegats d'Assistència Infantil (només dins demarcació de Barcelona). Els equips de Primària es troben ubicats a les Unitats Bàsiques d'Atenció Social Primària (EBASP), i depenen dels Ajuntaments. Són els que realitzen el primer contacte, intervenció i informe de la situació. Tenen la responsabilitat de resoldre en primera instància i iniciar els seguiments. Només en les situacions de gravetat els casos es tracten i deriven cap a la intervenció Secundària en mans dels EAIA i el DAI.

5.5.1. Els Serveis Socials d'Atenció Primària.

Lògicament el primer nivell d'intervenció en el tema de prevenció i protecció de la infància són els serveis d'Atenció Primària formats per equips multidisciplinars i que tenen com àmbit d'actuació una àrea bàsica de serveis socials, distribuïda en zones segons la programació

de cada administració competents. Aquests equips realitzen tasques d'informació, orientació, i assessorament al ciutadà, així com d'animació promoció i desenvolupament comunitari. També han de detectar les necessitats socials d'un territori i articular els recursos i les intervencions necessaris. Estan formats per dos assistents socials, un educador i una treballadora familiar (tot i que pot canviar en territoris amb indicadors d'elevat risc social) i s'articulen entorn de l'EBASP (Equip Bàsic d'Assistència Social Primària).

Estan regulats per la Llei 12/1983 d'Administració Institucional de la sanitat i d'assistència i els serveis socials de Catalunya; per la Llei 26/1985 de serveis socials; per la Llei 4/1994 d'administració institucional de descentralització, de desconcentració i coordinació dels sistema català de serveis socials; a més dels decrets legislatius d'actualització 17/1994 i 284/1996. Aquest marc jurídic articula la seva organització, estableix la xarxa bàsica de serveis socials, la seva distribució, i garanteix tant el seu ús per a tots els ciutadans com assegurar la responsabilitat pública cap a ells.

Els Serveis Socials d'Atenció Primària mantenen una orientació psicopedagògica, en el sentit de realitzar una sèrie d'accions adreçades a millorar la qualitat de vida de les persones, partint de l'interès i la motivació dels diferents destinataris.

La intencionalitat orientadora, preventiva i coneixedora del medi social del territori, fa que els educadors primer, i els assistents socials després, siguin els primers en atendre i derivar les diferents intervencions amb infància en risc social. Amb ells es coordinaran d'una manera molt estreta els diferents programes en medi obert, pel seguiment dels usuaris, i el disseny dels seus itineraris personals d'intervenció.

5.5.2. L'educador de carrer.

A inicis dels 70 apareixen a Logronyo i Barcelona els Educadors de carrer. La primera experiència d'educadors de carrer va ser a Barcelona a càrrec de l'Institut de Reinserció Social l'any 1975, al barri del Carmel. Tot i això l'origen de l'educació de carrer a Espanya arrenca amb l'anomenat «Movimiento Pionero» que es va desenvolupar a inicis de 1968 a Logronyo, i que va tenir una segona etapa d'extensió i consolidació entre 1975-1981 a Pamplona, Astúries i

Saragossa. Va constituir una de les primeres experiències professionals que centraren la seva intervenció en el medi natural dels infants i adolescents, utilitzant dinàmiques d'acostament, empatia i coneixement horitzontal.

La seva tasca era poc estructurada, cercant el contacte i l'acceptació dels diferents grups de menors en risc en el seu propi entorn, que la intervenció pròpiament dita i que corresponia a un segon moment. L'educador es convertia en referent per a l'infant i adolescent i intentava, des de la proximitat iniciar itineraris de transformació amb el protagonisme i el ritme que marcava l'usuari. La feina que desenvolupaven volia ser una perllongació de la funció educativa de l'escola i de la família, tot i que els seus primers usuaris no acostumaven a tenir cap de les dues. És per això que aquests primer educadors de carrer tenien la responsabilitat sobre col·lectius infantils i d'adolescents en situacions d'alt risc social i amb la tasca d'intentar evitar una espiral de violència que els dugués a la marginació o a la presó, Segons Vázquez, Pérez, Rodríguez i Agudo (1996:16) «es tracta de potenciar a l'individu en risc de marginació, com a subjecte en primer lloc de drets, i més tard de deures. Intervenir sobre l'individu quan encara es un subjecte en perill i, no quan la seva conducta desadaptada suposi una amenaça. Quan s'arriba a això intervé l'ordenament jurídic etiquetant al noi, introduint-lo en una espiral de males experiències que li deixaran un profunda petjada a la seva personalitat».

L'educació al carrer va néixer com un intent pedagògic i ajustat a la realitat del moment. Es configurava com a pretensió i ambició utòpica d'arribar a influir en les causes estructurals que generen la desigualtat social, tot donant una resposta educativa i ajustada a les problemàtiques que es vivien al carrer, d'intervenir en el mateix mitjà del jove fent servir les circumstàncies quotidianes, aprofitant els moments de convivència i relació amb finalitats educatives. Es volien recuperar el carrer com a lloc de trobada i relació, com un espai que aprofitat educativament, serveix de promoció personal i social.

Soto (1997:97) en el seu treball com a coordinador de diferents experiències de treball educatiu al carrer, identifica d'una manera memorable el perfil de l'educador i l'àmbit de la seva intervenció: «el carrer, com a espai de llibertat, de protesta, com a llar d'indigents, de grups d'amics i col·legues, d'aventures i risc, de trobada, d'informació i d'espai educatiu si es sap aprofitar, té un significat molt especial pels

Educadors que han fet d'ella un camp de treball fins avui mal aprofitat per les funcions educatives. L'educador pren el carrer com a punt de referència en la intervenció amb els adolescents i joves, no només d'integració, sinó també de relació i amistat, d'oci i consum, d'estudis i treball. Però l'educador no deixa de ser una persona corrent, encara que compromesa amb la realitat que l'envolta».

Es proposen tot un seguit d'estratègies noves com ara: la importància de les habilitats de comunicació; l'observació i l'escolta com a bases de la relació educativa; la transformació per l'acció i a partir d'una anàlisi de la realitat sobre la qual s'intervé; el diari de camp on es queden reflexats sentiments, percepcions, situacions i experiències; l'empatia com a mecanisme d'arribada i trobada; la desdramatització positiva i convençuda de la possibilitat de millora; o la utilització dels recursos que dóna el carrer.

Tot i que pugui semblar el contrari, no estem parlant d'intervencions caòtiques i desendreçades. Es partia d'un projecte i d'una programació que responia a un diagnòstic i a l'anàlisi de la realitat. L'equip constitueix l'espai de posada en comú, discussió i elaboració. S'organitzen accions i activitats amb finalitats concretes, treballant amb poblacions «dianes» sobre les que es projecten els objectius i les intencions de la intervenció. L'avaluació es converteix en una eina important per valorar i continuar la feina desenvolupada, i que promou la revisió continuada de l'efectivitat del programa per tal de respondre millor a les necessitats reals dels destinataris.

Avui, sembla que la figura de l'educador de carrer i les seves funcions hagin entrat en crisi. La institucionalització dels educadors dins les Equips Bàsics d'Atenció Primària els ha allunyat del carrer, i aquesta funció ha quedat en alguns barris especialment conflictius com un recurs complementari de la resta de serveis. La tendència dels nous serveis sembla que va cap als recursos concrets, amb funcions delimitades i adreçades a respondre a unes deficiències específiques. Potser és un repte del medi obert fer renéixer aquest perfil tan original i propi de la seva intervenció i que tant podria bé podria respondre a les noves situacions.

5.5.3. Els Equips d'Atenció a la infància i adolescència (EAIA).

Els EAIA són creats pel Decret 338/86 i el seu règim jurídic es va establir per una ordre de 1987. La seva creació va estar pensada inicialment com un projecte dins del programa d'Atenció a la Infància en alt risc social i les seves famílies. Les quatre funcions principals que assumia eren l'atenció individualitzada (responsabilitat nova respecte a les intervencions anteriors i que els ha suposat la saturació d'intervencions); el recolzament als professionals (bàsicament de l'assistència social primària, als EBASP, però també de les escoles,...); el recolzament comunitari; i la col·laboració institucional (seguiment de determinats internaments al ser de nou retornats al propi medi). Els EAIA adquireixen una funció «xarnera» entre instàncies no connectades territorialment ni competencialment. Tot i així, la funció individualitzada pràcticament va anul·lar la resta pel seu pes i urgència, i en els posteriors anys d'implementació, els ha estat difícil superar-la. Depenen directament de l'administració local, quals els assumeix com a propis o els externalitza.

L'EAIA és un equip format per professionals de la psicologia, la pedagogia i el treball social. Rebre els casos dels Serveis de Primària, un cop aquests han efectuat la valoració que els pertoca i han esgotat les vies d'intervenció que els són pròpies dins situacions de persistència. Són els encarregats de recollir i globalitzar la informació de cada cas, valorant i realitzant el seguiment, cercant les propostes que millor responguin a les necessitats dels infants atesos.

Quan un EAIA ha estudiat la situació d'un menor i d'una família que li ha estat derivada, expressa la seva valoració en un document anomenat síntesi avaluativa, i que incorpora a tall de conclusió la proposta o mesura de protecció. Aquesta mesura pot suposar les següents actuacions:

- Atenció de l'infant en la pròpia família mitjans diferents ajuts i suport.
- L'acolliment provisional per a una persona o una família aliena que pugui substituir al nucli familiar.
- L'acolliment en un centre residencial (passant abans per un centre d'acollida si la situació és d'urgència).
- La preadopció o traspàs de la tutela a familiars propers.

L'EAIA té, a més, la responsabilitat de pronunciar-se sobre la conveniència de declarar el desemparament (expressió jurídica indicativa de la situació de mancança o inadequat exercici de la pàtria potestat) del menor, així com d'assumir-ne la tutela i la guarda. Si aquesta manifestafinalment la tutela i la guarda del menor queden en mans de l'Administració. Tot i així l'EAIA ha de confeccionar un pla de treball o millora adreçat tant a l'infant com a la seva família natural. Quan l'EAIA sol·licita un recurs extern com a mitja de solució a curt termini, segueix esdevenint equip ordinador de les actuacions de tots els altres equips i professionals participants.

Atès l'elevat nombre de casos per atendre i la lentitud de les resolucions, hi ha moltes situacions pendents d'estudi (les menys urgents), d'altres on s'opta per la contenció en el propi nucli familiar, i d'altres on ja hi ha decidida la mesura. L'EAIA pot retornar casos derivats als Serveis de Primària quan la situació sembla resolta o temperada. Tot i això una part important dels casos es resolen en el nucli familiar, prioritzant les intervencions de medi obert sobre l'internament o l'acollida.

Sempre es treballa en estreta coordinació amb la DGAIA que és qui proporciona els recursos necessaris per desenvolupar determinades mesures, a més de donar tota la cobertura jurídica necessària pel seu Servei de Suport Jurídic. També es coordinen amb el Servei d'Atenció i Diagnòstic i la Secció d'Urgències, de la Subdirecció General, encarregats de resoldre aspectes específics de la intervenció o aportar mesures d'internament de caire immediat.

En el seu article sobre els EAIA, Alonso i Cusó (1996), realitzen una bona anàlisi de la seva situació. De les seves observacions destacarem alguns aspectes que es poden considerar força importants per aclarir les funcions i les possibilitats d'aquest equips en el marc de la intervenció amb la infància en risc social. Respecte a l'especificitat del seu treball els EAIA tenen una situació complexa dins la xarxa de serveis socials perquè treballen un tema poc conegut i especialment delicat, trobant-se, sovint amb la falta de sensibilització d'altres serveis del benestar que no tenen massa coneixement de la normativa existent. Aquests autors consideren que els EBASP estan sovint saturats de feina, i els manquen recursos personals i materials per atendre situacions tan complexes com les d'alt risc infantil. Cal afegir-hi les característiques pròpies dels destinataris de la seva acció que no ajuden a una intervenció fàcil, donada la poca consciència

de les seves dificultats, i on la comunicació i la col·laboració de les famílies és tot un repte. El seu treball afronta dificultats derivades del registre i rigorositat de les anàlisis, la interpretació dels factors de risc així com de la situació d'angoixa de l'infant, i molt especialment les derivades de la presa de decisions.

Les institucions públiques responsables del camp d'intervenció no ajuden massa amb la disponibilitat de recursos, una falta de mitjans humans que es tradueix en l'acumulació de casos en forma de llargues llistes d'espera, i on les intervencions d'urgència predominen sobre les de detecció i seguiment. L'amplitud de funcions que se'ls adjudica, no ajuda gens a la seva pràctica professional.

- Però segons aquests autors, la tasca dels EAIA està sotmesa a un seguit de riscos:
- Limitar-se a la gestió de la penúria humana, mantenint les desavantatges socials de les famílies i els nens.
- Potenciar els aspectes burocràtics i administratius sobre els d'intervenció directa i prevenció, sobre el treball de camp pròpiament dit.
- Que la protecció només depengui d'ells i no de polítiques de prevenció locals.
- Contextualitzar en excés la situació del nen en el seu propi mitjà, minimitzant els drets normatius que se li han de reconèixer.
- Atendre als infants i adolescents, no tant per la seva pròpia situació com per la falta de recursos, per la saturació del circuit de la xarxa primària.

És per tot això que es fa necessari vetllar pels drets de l'infant, denunciant la seva vulneració i corresponsabilitzant-se de la seva atenció, treballant d'una manera conjunta tots els serveis socials. Cal revisar la funcionalitat dels sistemes d'atenció social a la infantesa per accentuar les prioritats d'atenció adequada i no tant la gestió de recursos. S'ha de treballar pel manteniment de l'infant dins l'àmbit de la seva família i el seu entorn social reforçant els recursos del propi mitjà. Cal treballar per models comuns i consensuats territorials per part de tots els EAIA, facilitant la seva tasca i unificant els criteris d'intervenció. La millora de la intervenció amb infància en risc social passa també per la potenciació dels Servei d'Atenció Primària Bàsica, evitant les derivacions innecessàries i actuant directament en molts

casos. La supervisió sempre és un instrument privilegiat per tal de millorar la tasca i restar amatent a les noves exigències, que unida a una bona coordinació entre atenció Primària i Especialitzada optimitzaria les intervencions i la protecció.

5.5.4. Els Delegats d'atenció a la Infància (DAI).

Aquest recurs pioner en l'atenció amb la infància va ser iniciat de forma pilot per la Direcció General d'Atenció a la Infància el Setembre de 1992, i en l'actualitat només el trobem a les comarques de la província de Barcelona.

Tot i que essencialment treballa amb i sobretot la família, i és en ella on té la força d'intervenció per treballar amb el menor, es creu convenient d'exposar la seva experiència com un projecte de l'Administració en medi obert, pel seguit de criteris concordants que manté amb aquesta dinàmica, i com a mesura substitutiva a l'internament que té la seva intervenció.

Aquest projecte es va emmarcar en la Llei sobre mesures de protecció de menors desemparats (Decret 127/1997) on en el seu article 14 es diu que «els equips tècnics prioritzaran la mesura de protecció d'atenció en la pròpia família quan es vegi que la situació de desemparament pot ser modificable mitjançant l'acció de les intervencions tècniques adients». Els canvis realitzats pel menor fora de l'àmbit familiar poden tenir un procés regressiu en retornar-hi, però quan aquests canvis esdevenen en el propi nucli, tenen moltes més possibilitats de perdurar, ser efectius i estables.

L'objectiu de la intervenció del DAI «és afavorir l'assoliment de canvis positius en el conjunt del nucli familiar, i especialment de les competències paternes dels adults guardadors, que garanteixin el desenvolupament global del menor» (Padrós, Tomás, 1999). Aquests educadors intervenen especialment en casos on la família pot fer aportacions o encara és susceptible de modificar les seves actuacions, i on el menors es troben en situacions de risc social evident. També assumeixen casos de seguiment per desinternament amb una intervenció ja des dels mateixos Centres abans del retorn.

Tècnicament el DAI depenen dels EAIA, com un recurs suplementari i intensiu, que són els qui deriven els casos per la seva peculiaritat. Tot i això els DAI tenen les funcions avaluatives i de diagnòstic amb els

EAIA sobre els casos, i la responsabilitat del disseny i aplicació de les actuacions específiques és tota seva. Aquesta sobretot se centra en el mateix nucli familiar, treballant les pautes relacionals que s'estableixen entre els diferents membres. Té, a més, la força de la mesura administrativa en què s'emmarca la seva intervenció, i que li permet un major autocontrol en les conductes de la família.

La intervenció del DAI suposa una acció educativa adaptada a l'edat del menor i a la problemàtica que presenti. Cal tenir en compte el ritme de les famílies i la seva capacitat de canvi, que no sempre és la mateixa. Partir de les capacitats de cada subjecte, insistint més en les possibilitats i habilitats assolides que en les carències. Estructurant la intervenció en un període de diagnòstic i avaluació, un altre d'intervenció, i finalment la resolució i tancament del cas. En tot aquest procés la família té un paper molt important per realitzar les correccions pertinents. Per això aquesta ha de conèixer bé i acceptar la dimensió de control que suposa la figura del DAI.

Les coordinacions que es realitzen afecten especialment als Serveis Socials de Primària, al marc escolar, serveis de salut, i d'altres recursos dels quals hi participi l'infant (Centres Oberts o de Dia si és el cas). En els casos de desinternament aquesta relació s'amplia als professionals de l'àmbit residencial i de les entitats gestores. La complexitat i intensitat de les problemàtiques necessita d'una flexibilitat considerable, a més de la bona voluntat de tots per aconseguir acords i derivar als recursos adients. Les diferents dependències institucionals dels operadors psicosocioeducatius constitueixen un altre factor de complexitat a l'entesa interprofessional. El treball en xarxa es converteix en una de les riqueses de la seva intervenció, que qualifica d'una manera interdisciplinària i coherent, la tasca en medi obert.

5.5.5. Altres intervencions.

Dins l'inventari de programes de la Direcció general d'Atenció a l'Infant i Adolescent, apareixen d'altres que tenen relació directa amb la intervenció en el medi obert però no en constitueixen intervencions específiques sinó complementàries dels EAIA, o es troben dins un nivell molt inicial de diagnòstic o detecció. Em refereixo al **Servei d'Orientació i Mediació de la Infància i Adolescència**, centrat especialment en l'assessorament permanent i mediació de

conflictes relacionats amb menors immersos en problemàtiques familiars intergeneracionals que de veritable risc social.

Els programes d'atenció immediata a menors estrangers indocumentats, davant la nova i gran aflluència d'aquesta tipologia d'adolescent, fan referència a actuacions d'urgències que acaben amb l'internament, que a una actuació pròpiament dita en el propi medi. Tot i així cal destacar algun programa molt concret que desenvolupa l'Ajuntament de Barcelona en el Districte de Ciutat Vella, i que si que realitza una intervenció específica per part d'educadors al mateix carrer.

Seguint la mateixa tònica del punt anterior i constant dins de l'inventari com a **Programes Integrals de suport a la infància i adolescència en risc social**, s'especifiquen tot un seguit d'iniciatives amb suport de la DGAIA, però sota la responsabilitat dels ens locals, especialment Ajuntaments i Consells Comarcals. Aquest àmbit no es correspon a cap dels programes analitzats en el treball de camp. Tot i així s'enumeren els més significatius.

- Sensibilització de l'opinió pública en front de qualsevol forma de violència exercida contra els nens, ja fos física, psíquica o sexual.
- Promoció de la integració social i educativa per a infants amb disminució i garantia de les atencions necessàries que els hi permetin l'autosuficiència.
- Prohibició de recurs a infants en l'elaboració de vídeos pornogràfics o violents.
- Reducció de la publicitat televisada en les franges d'audiències infantil.
- Difusió de la institució de l'advocat de menors.
- Creació d'una jurisdicció especial per als menors de 18 any, assistida per educadors, assistents socials i psicòlegs, amb la finalitat que les resolucions judicials han de ser educatives i no repressives.
- Creació d'un programa d'ajut en referència a l'impacte de la SIDA en la infantesa.

EL MARC METODOLÒGIC

Tot seguit es presenta la metodologia per la qual ha optat la tesi, així com les seves implicacions en la planificació, disseny, desenvolupament i valoració de la recerca pròpiament dita.

En el primer apartat, es descriu el paradigma de referència, el sociocrític, des del qual s'interpreten les dades i informacions recollides en el treball de camp. Defineix també l'opció de l'investigador, assumint un model de valoració de la realitat social estudiada, alhora que aporta les línies matrius per elaborar les conclusions.

El segon apartat defineix i explicita la metodologia seguida al llarg de la recerca: l'avaluació de programes educatius. Ho fa aprofundint els aspectes més rellevants de l'avaluació i la rellevància per la valoració de la realitat socioeducativa que representa cada servei, entès no com una estructura de recursos sinó com una intervenció. També es fa referència als models d'avaluació teòrics més significatius en aquest àmbit.

En el tercer apartat, es presenta el disseny i les característiques de la recerca: objectius, problema, l'objecte de la investigació, les dificultats i limitacions, la planificació, el cronograma i les fases que se'n deriven.

Finalment es defineixen les estratègies i els principals instruments que s'han utilitzat per desenvolupar el treball de camp i aplicar la metodologia. En aquest sentit la investigació segueix dues estratègies: la revisió descriptiva de la documentació dels programes i projectes que formen la mostra; i l'entrevista semidirigida als directoris, coordinadors o responsables d'aquestes intervencions.

6.1. El paradigma sociocrític

Al llarg dels darrers anys, tant les ciències socials com les educatives, han assistit al sorgiment de molts llenguatges científics amb pluralitat

de posicions epistemològiques i noves perspectives, el que anomenem paradigmes de la investigació⁶³.

Sota la denominació de paradigma sociocrític s'agrupen tota una família d'enfocaments d'investigació que sorgeixen com a resposta a la tradició positivista i la interpretativa. Des de la seva perspectiva, intenten superar el reduccionisme de la primera i el conservadorisme de la segona, admetent així la possibilitat que una ciència social no sigui ni purament empírica ni només interpretativa. Aquest paradigma introdueix la ideologia de manera explícita i l'autoreflexió crítica en els processos de coneixement de la realitat social. Els seus principis ideològics tenen com a finalitat la transformació de l'estructura de les relacions socials i es basen en l'escola de Frankfurt (Horkheimer, 1969⁶⁴ i Adorno, 1973⁶⁵), el neomarxisme (Apple, 1982⁶⁶; Giroux, 2003⁶⁷; Flecha, 1992), en la teoria crítica social de Habermas (1999)⁶⁸ i en els treballs de Freire (1977)⁶⁹.

Tot seguit s'exposen les conseqüències més importants que resulten d'aquesta tria, així com la seva aplicació en el marc de la recerca. També es creu convenient incloure en la reflexió algunes aportacions de la sociologia del coneixement, amb la intenció d'iniciar la conceptualització del medi obert com a realitat social.

6.1.1. El significat social de la realitat i la necessitat d'un acostament plural

Per entendre la posició de sortida del paradigma sociocrític cal partir del que s'anomena interpretació social de la realitat. Un plantejament que afirma el component constructiu que tenen les relacions humanes i en què la realitat és creada i definida a través de la comunicació i l'experiència de les persones. «La realitat la trobem definida socialment, esdevenint una definició encarnada, cosa que

⁶³ Terme emprat per Kuhn i definit com un conjunt de creences i actituds, com una visió del món compartida per un grup de científics que implica, específicament, una metodologia determinada. Kuhn, Thomas S. (1986): *La Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶⁴ Horkheimer, Max (1969): *Crítica a la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.

⁶⁵ Adorno, Theodore (1973): *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Editorial Ariel.

⁶⁶ Apple (1982): *Educación y poder*. Madrid: Editorial Paidós, Centro Publicaciones del MEC.

⁶⁷ Giroux, Henry, A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Editorial Arromortu.

⁶⁸ Fa referència a l'edició citada a la bibliografia.

⁶⁹ Freire, P. (1977): *La educación como práctica de la libertad* Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

vol dir que són els individus i grups d'individus concrets qui fan de definidors d'aquesta realitat»⁷⁰.

Habermas (1988, b:572) afirma que «és l'evolució social la que genera els problemes que objectivament obren als contemporanis un accés privilegiat a les estructures generals del seu món», de tal manera que «en les societats modernes els espais de contingència per les interaccions deslligades de contextos normatius, s'amplien fins a tal fita, que tant en les formes desinstitucionalitzades de tracte en l'esfera de la vida privada i familiar, com dins l'esfera de l'opinió pública construïda pels mitjans de comunicació social *es torna vertadera a la pràctica* (es a dir realitat) la lògica pròpia d'una acció comunicativa».

D'aquestes afirmacions se'n deriva una primera conseqüència: la dificultat per fer acotacions precises i objectives de la realitat, on per fer-les cal tenir en compte les relacions de comunicació i consens entre els seus protagonistes. D'aquesta manera el coneixement de la societat es constitueix en una realització en el doble sentit de la paraula:

1. Com a aprehensió de la realitat social objectivada pels individus que la formen, en paraules de Berger (1988:93): «La societat és un producte humà. La societat és una realitat objectiva. L'home és un producte social».
2. Com a producció ininterrompuda de la mateixa realitat social que evoluciona constantment, des del rerefons d'una precomprensió imbuïda culturalment, on «les definicions de la situació són negociades pels implicats mateixos i el tractament de cadascuna queda també a disposició del corresponent fragment temàtic del món» (Habermas, 1988,1:145).

És des d'aquest sentit que Gadamer i Habermas proposen l'hermenèutica crítica⁷¹, amb la idea que el llenguatge i la comunicació poden reconquerir, dins de la interpretació social de la realitat, el món de les relacions d'igualtat i l'espontaneïtat natural, presoner de la raó tecnològica. L'hermenèutica ajuda de manera privilegiada la llibertat i la democràcia, en el moment que permet desenvolupar la idiosincràsia de l'individu, a l'hora que el relaciona

⁷⁰ Berger (1988:177).

⁷¹ L'hermenèutica fa referència a l'anàlisi del llenguatge i la comunicació, dels significats en tota la seva amplitud i riquesa, a partir dels seus contextos d'emissió.

amb el grup. La clau de la comunicació està en la igualtat de mitjans, la intensitat i la diversitat de canals per aconseguir el diàleg i el treball per la crítica, el discerniment i el consens, superant els prejudicis i el discurs dominant.

Per aquests autors, la comunitat d'aprenentatge esdevé l'eix bàsic del procés educatiu. A través d'ella es confirma la possibilitat de transformació amb la integració del dissentiment i la superació de les desigualtats, trencant el paper de les formes culturals en la reproducció social i el reduccionisme de la cultura, i posant l'accent en la força del creixement i la creativitat dels agents social. D'aquesta manera, les formes pedagògiques no són universals, sinó relatives i contingents, perquè responen a determinades maneres d'observar-se, jutjar-se, narrar-se i dominar-se. El paradigma de la transformació social a partir de la crítica n'és la conseqüència immediata, i aquest es beneficia dels instruments del primer per tal de replantejar el seu anàlisi de canvi de la realitat d'una manera coherent i originada des de la mateixa base social.

Jolonch (2002:23), amb una particular lectura i aplicació d'aquests pressupòsits en el camp de l'acció social, creu que és la intervenció social dirigida per uns determinats agents i administracions, la que acaba justificant-se a si mateixa. D'aquesta manera la tematització del problema i la definició de les necessitats que s'han d'atendre, és fruit dels mateixos que hi volen fer front. Això representa unes conseqüències directes per a qualsevol investigació social, que ha de vigilar per l'objectivitat i legitimitat dels parers i les formulacions dels actors i responsables de l'acció social.

D'aquesta manera, i citant unes paraules de Soulet (1983:47-53): «La investigació social està tan emmarcada en la política i en la intervenció social que es converteix en una pràctica efectiva de totes dues. Per tant, se l'ha de considerar alhora com un element configurat per les transformacions de la societat i com un element que participa de la concepció i de la realització d'aquesta mutació».

De tot el que s'ha exposat, en podem extreure una tercera conseqüència, i és que dins l'àmbit de les ciències socials no existeixen mètodes universals i vàlids per a totes les circumstàncies i casos, de tal manera que la coexistència de paradigmes, models i metodologies per analitzar-los i interpretar-los es fa ineludible.

Habermas (1973:460) planteja una lògica de la recerca dins de les ciències socials, en què la comprensió del sentit de la realitat que s'investiga, no és practicable monològicament, perquè és una experiència comunicativa, en què «cal abandonar l'actitud objectiva que adopta l'investigador en front els estats i successos, i substituir-la per una actitud realitzativa d'un participant en la comunicació». Així, els significats, ja siguin materialitzats en accions, institucions, productes del treball, paraules, xarxes de coordinació o documents, només poden il·luminar-se des de dins. El món social només s'obre a un subjecte que faci ús de la seva competència de llenguatge i acció, establint relacions interpersonals.

Amb aquestes paraules es pot concloure la necessitat d'un apropament plural a la realitat social. La diversitat d'acostaments resultat de la relació comunicativa, obliga encara amb més raó l'investigador a fer les seves interpretacions i referències dins un marc de pensament que proporcioni coherència a tot el procés. Habermas tot i dir que una «comprensió d'una manifestació simbòlica exigeix essencialment la participació en un procés d'enteniment (...) on els significats només poden ser il·luminats des de dins» (1988,a:159), també manté que és necessari distingir entre «les operacions interpretatives d'un observador que tracta d'entendre el sentit d'una emissió o manifestació simbòlica, i la dels participants de la interacció que coordinen les seves accions a través del mecanisme de l'enteniment», (1988,1:153). Així tant Berger com Habermas, creuen que en la investigació de la realitat social cal tenir en compte els supòsits epistemològics, o concepcions prèvies que cadascú té, interpretacions que es materialitzen en els diversos mètodes aplicats pels investigadors per conèixer-la.

Cardús (1999:22-23) veu la necessitat «de prendre consciència d'aquesta diversitat de punts de vista; saber constantment on està situat un mateix; fer l'esforç per tal d'anar més enllà d'una visió tan parcial i limitada; mirar d'entendre els altres punts de vista», en què «el reconeixement d'aquesta parcialitat del propi punt de vista equival a una reivindicació de la capacitat d'una aproximació pluridisciplinària als fenòmens que estudiem». Tota la realitat es presta a lectures diverses en la mesura que amaga sempre nivells diferents de significació, i una perspectiva crítica és la que procura tenir-los en compte.

En aquesta mateixa línia, Habermas (1973:458) afirma que «el científic social mateix pertany a la societat que es converteix en objecte de la seva investigació», d'aquesta manera en determinats punts de vista formals comparteix amb les persones que estudia el «saber preteòric d'un adult socialitzat i del seu estatus». I és que la pràctica de la investigació desenvolupa una estructura similar a la pràctica quotidiana, d'implicació, de normalitat, d'igualtat, amb profundes arrels de relació, comunicació i acord entre investigador i subjectes de la recerca. És aquí on es fa necessària la implicació de l'educador, els equips, tècnics i directius en la dinàmica de la recerca (prenent el model d'avaluació il·luminativa) i en el procés d'autoreflexió entorn de la seva intervenció. La investigació tindrà el seu punt de partida i desenvolupament en les constatacions que els implicats en la dinamització i animació dels programes manifestin. Esdevindrà un procés realitzat des de la quotidianitat de les intervencions i la situació dels diversos projectes, amb una implicació en la millora dels seus serveis a través de les conclusions que resultin de la recerca.

Aquesta intenció es desenvoluparà a partir de l'aplicació de tècniques dialèctiques, intersubjectives i de participació democràtica. Les entrevistes, per la seva part, permetran, a partir de la confrontació de parers diferents, la construcció d'una realitat consensuada i participativa. D'aquesta manera l'investigador es constituirà també com a protagonista de la recerca, assumint una línia medidora i no conductora. Per Habermas (1982:315), «l'experiència dels objectes en el món és ella mateixa un procés que té lloc dins del món, per això l'objectivitat de l'experiència es confirma, a la vegada, en processos que puc interpretar com a reaccions de la realitat davant d'accions o alternatives produïdes».

Hem de concloure que caldrà tenir present una anàlisi crítica del discurs, tant per a la documentació de les diverses entitats, com per a les informacions adduïdes per les entrevistes, treballant la intencionalitat que hi ha rere els programes i esbrinant a partir de les seves estratègies, l'axiologia que representen i defensen. I és que «la sociologia crítica qüestiona, en temes de crítica a la ideologia, el context exercitat fàcticament i que dona suport a les tradicions vàlides en cada cas, ateses les relacions de poder introduïdes discretament en les estructures simbòliques del sistema lingüístic i d'acció» (Habermas, 1968:119). I en conseqüència, «el sentit dels fets i

l'estat de les coses, no es pot explicar sense fer referència a *discursos* en els quals aclarim les pretensions de validesa virtualitzada de les afirmacions» (1982:312).

6.1.2. La difícil conceptualització del medi obert. La relació entre paradigma i marc de la recerca

El medi obert és un espai que es presenta com un conjunt molt heterogeni d'intervencions socioeducatives, que tenen com a protagonistes i participants els equips professionals, i la infància i adolescència en situació de risc social. Tot i ser un conjunt d'actuacions previstes per la llei⁷², és conceptualment difícil definir quina és la realitat que les caracteritza millor, perquè costa discernir la faceta en la qual cal posar l'accent: la intervenció, l'espai on es desenvolupa, la riquesa i la diversitat de les seves actuacions, la resposta a les necessitats⁷³ socials del territori i la comunitat, la capacitat de participació i corresponsabilitat que demana per part del col·lectiu atès, i fins i tot el protagonisme que dona al treball sociocomunitari i de xarxa la institucional.

De tot plegat, en resulten unes dificultats en què, citant Habermas (1973:467), la problemàtica del compromís obliga a preguntar si «el procés d'investigació organitzat pels subjectes pertany a ell mateix, a través dels actes de coneixement, d'una manera tan incontrolable al context que es vol conèixer, que la teoria no pot separar-se suficientment de la pràctica ni, en conseqüència, es pot arribar a l'objectivitat en el coneixement».

⁷²Llei 4/1994, de 20 d'abril, d'administració institucional, de descentralització, de desconcentració i de coordinació del Sistema Català de Serveis Socials (DOGC 1890, de 29.4.1994).

• El punt 4 del preàmbul o exposició de motius especifica que aquesta llei estableix la Xarxa Bàsica de Serveis Socials de responsabilitat pública, la qual integra els diferents serveis i establiments que les administracions públiques de Catalunya han de mantenir obligatòriament a disposició dels ciutadans.

• En l'article 4 marca els nivells d'atenció: «El primer nivell el formen els serveis socials d'atenció primària. En aquest nivell d'actuació s'han de prestar com a mínim, els serveis següents: serveis bàsics d'atenció social primària, serveis d'atenció domiciliària (...) serveis de centres oberts per a infants i adolescents» Aquest és un canvi respecte a la reglamentació anterior, en què es consideraven serveis d'atenció especialitzada.

• En l'article 8 s'estableix que les Àrees Bàsiques de Serveis Socials són les unitats territorials elementals de prestació de serveis. Una àrea bàsica està formada per un municipi de més de 20.000 habitants o per un conjunt de municipis d'una mateixa comarca que arribin a sumar aquests 20.000 habitants.

⁷³ Entenem per necessitat un judici de valor sobre si un individu o grup presenten una determinada problemàtica que ha de ser solucionada. Podem parlar de necessitats comparades (entre àrees diferents), experimentades o subjectives, normatives (previstes per un entès o especialista) i expressades (les experimentades posades en acció).

Cal recordar també que cada projecte i territori d'implementació té unes prioritats a l'hora de prendre les decisions més afins possibles a les necessitats que volen atendre. La diversitat en les intervencions, metodologies i activitats dissenyades per respondre a objectius i destinataris unida a la pluralitat d'àmbits i col·lectius atesos, enriqueix per una banda el medi obert, però per l'altra fa difícil la seva conceptualització i l'intent de realitzar un acostament complet i objectiu.

Sovint s'associa el medi obert a una estructura de recursos humans i materials concreta, fruit d'una determinada decisió política (en sentit ampli). A diferència de les intervencions formals com l'escola amb definicions acotades, estructuració per cicles, assignació de currículums i expectatives de resultats mesurables, el medi obert esdevé una intervenció més flexible i oberta d'altres possibilitats. Aquesta polivalència no s'ha de veure com una carència o el mal resultat d'una manca de procés de consolidació, sinó com un avantatge que li permet centrar-se millor i d'una manera més global, integrant els aspectes més específics de l'atenció als destinataris.

Per una interpretació que només valori els aspectes estructurals del medi obert (mitjans materials i humans, organització de la intervenció), els recursos condicionarien sempre la qualitat del servei. Des d'aquesta posició, els mitjans sempre poden ser una excusa, caure en inèrcies o no respondre a les noves necessitats del territori d'implementació i els usuaris del servei. Si, en canvi, entenem el medi obert com a intervenció socioeducativa, mantenim viu el seu esperit experimental i d'originalitat, donant la possibilitat als agents socials que el dinamitzen de redefinir-lo segons les noves circumstàncies i necessitats de l'entorn.

La interpretació del medi obert com a praxi i com a procés de transformació de la realitat social, per sobre dels mitjans materials de què disposi en un moment donat, és un dels aspectes del paradigma sociocrític que la recerca farà propi per procedir a la definició, valoració i projecció posteriors de la seva realitat. Dinàmica que estableix una estreta unió entre teoria i pràctica, coneixement, acció i valors. La realitat dels programes socioeducatius poden reunir aquestes dues característiques i esdevenir projectes de canvi personal i social amb una dimensió axiològica. Aquesta condició és una de les claus importants a l'hora d'afrontar la realitat de la pobresa, la

marginació i la precarietat social i educativa a la qual volen respondre els programes avaluats.

Finalment, un altre aspecte del paradigma que es prendrà com a referència, és l'orientació del coneixement cap a l'emancipació i alliberament dels participants de l'acció educativa. Superant les situacions assistencialistes i de contenció que se li poden assignar, es parteix d'una possibilitat de millora de la qualitat i les condicions de futur de les persones. D'aquesta manera els programes no responen a la cobertura d'uns mínims «d'assistència social», sinó que es constitueixen com a dinamitzadors del territori i de les col·lectivitats on s'implementen.

En conclusió, la tesi ha partit d'una interpretació social de la realitat que neix del consens i és fruit del diàleg dels agents socials que la construeixen. Una realitat que és praxi, complexa, dinàmica, amb capacitat de canvi i reconstrucció, feta amb la comunicació i el consens de les persones que la conformen. La recerca, en conseqüència, esdevé un procés d'investigació que fa acostaments multidimensionals i prudents, conceptualitzant el medi obert, no des la seva estructura sinó per la seva intervenció. Una realitat que és orientada, a través de les intervencions socioeducatives formulades pels programes, a una millora qualitativa de l'existència dels infants i adolescents que atén, i que compta per fer-ho amb el compromís dels educadors i equips dels programes avaluats i amb la participació estreta de l'investigador al llarg de tota la dinàmica

6.2. La metodologia de l'avaluació de programes

La metodologia és l'element que ens permet intervenir en allò que es pretén aconseguir, la matèria o continguts del treball i les activitats concretes que cal desenvolupar per fer-ho (Vilar, 1996:28). La seva elecció no pot ser arbitrària ni banal perquè «els resultats d'una investigació, el coneixement que produeix, no és independent del procés metodològic seguit i de les concepcions prèvies que varen actuar com a orientadors de la mateixa» (Rivas Flores, 1990:3). L'opció per un determinat paradigma orienta i estructura la metodologia.

En aquest apartat s'aprofundeix, després d'haver definit el paradigma, la línia metodològica: l'avaluació de programes educatius que definirà la manera d'atendre l'objecte d'estudi i

formular els aspectes prioritaris per l'acostament als programes d'intervenció socioeducativa.

6.2.1. El concepte d'avaluació

Quins serien els elements constitutius de qualsevol avaluació? Què no hi podria faltar mai? Què li dóna tot el sentit respecte a altres accions valoratives? Les característiques i la idiosincràsia atorgades a l'avaluació són molt diverses i poden coincidir amb el fet de voler respondre a les dificultats dins d'un procés continuat i dinàmic, i fer-ho, a més, en consonància amb els ritmes socials i constituint una veritable diligència subjectiva del treballador social.

L'avaluació també representa una actitud ideològica en què l'investigador, dins d'un determinat model axiològic amb el qual creu i amb el qual vol conformar els seus beneficiaris, facilita el qüestionament dels valors i les ideologies presents en l'entorn social, d'una manera compartida amb el beneficiari de l'acció social (De Robertis 1992: 105-108).

L'avaluació està caracteritzada per ser processal i sistèmica (present en tot el procés de planificació, execució i constatació dels resultats, analitzant totes i cadascuna de les variables socials i a l'hora de realitzar una estimació de resultats), comparativa (a partir d'una prèvia delimitació d'objectius segons les necessitats socials), comprensiva i globalitzadora (contemplant totes i cadascuna de les parts que constitueixen el procés de planificació social). Manté, en conseqüència, les funcions de diagnòstic de les necessitats al principi del projecte de planificació social, de predicció a partir de les necessitats de la seva correcció i de control de les diferents variables que configuren el disseny de la planificació social, (Froufe i Sánchez (1991: 178-180).

Avaluar constitueix un procés que comprèn diverses dimensions integrades (Roure, 1992:51): mesura i observa els fenòmens produïts en el desenvolupament del projecte, reflexiona i jutja a partir de dades i informacions amb la implicació de tots els que intervenen i serveix per prendre decisions entre les diferents alternatives. Serveix, en definitiva, per millorar, aconseguint que tots els implicats en el projecte (responsables i beneficiaris) desenvolupin dinàmiques i iniciatives de canvi.

Els objectius centrals de l'avaluació es podrien resumir en quatre tipus partint d'un marc de referència que es correspon amb un procés previ de planificació i negociació amb els programes que seran revisats. És el que s'anomena la *lògica de l'avaluació* (Owen i Rogers, 1999:4-20):

1. Constatar les evidències del programa avaluat (les informacions més importants que els conformen), o *treball de descripció*.
2. Extreure tot un seguit de conclusions justificades i verificades a partir de la síntesi i l'anàlisi de les dades anteriors.
3. Establir una sèrie de judicis entorn de si el programa es correspon a les expectatives previstes i valorant com a bones o dolentes les seves parts.
4. Donar unes recomanacions en clau de millora de les accions i d'advertiment als responsables polítics del territori.

La proposta d'avaluació no pot quedar mai al marge en l'elaboració d'un projecte d'intervenció, tot i que molts professionals la puguin veure com un apèndix inevitable o circumstancial del seu treball. L'avaluació forma part del mateix procés de planificació i disseny de tota intervenció socioeducativa en el sentit que és expressió d'una voluntat i d'una intenció, on «l'objectiu de l'avaluació és proporcionar al treballador social una hipòtesi de treball sobre la qual basar la seva intervenció» (De Robertis, 1992:103). L'avaluació esdevé un procés que retorna el sentit a la intervenció reubicant-la en la seva línia originària d'intenció, treball, acció i superació de les necessitats.

És per tot això que l'avaluació mereix integrar-se en el disseny del projecte marc i en el seu procés d'execució amb la finalitat de regular-lo. Partint d'una situació prèvia arriba a una altra de posterior, a través d'un procés de comparació. Ho fa constatant els canvis i els factors que els han determinat, «comparar en un instant determinat això que arriba mitjançant una acció, amb allò que estava previst assolir d'acord amb una programació prèvia» (Espinoza, 1993:14). Un treball fet amb una intenció possibilista de futur «entre les dades que van servir per constatar la dimensió real del problema i les noves que s'han obtingut al final del desenvolupament del programa» (Palenzuela, 1993:28), pensant en la millora de la implementació d'un programa i plantejant, si s'escau, la seva eliminació.

El concepte d'avaluació ha experimentat un procés de canvi en els darrers anys (Rossell, 1996:15-16) esdevenint, amb el temps, un dels temes prioritaris del camp de la investigació social i educativa. Així, hi ha autors com ara Noizet (1978) i Ketele (1984) que donen importància al judici en funció de criteris prèviament establerts amb vista a prendre una decisió. Elliott o Stenhouse (1987), des de la teoria crítica, consideren l'avaluació com una activitat que revisa continuament els criteris inicials en una clau d'autoavaluació. Cardinat (1987) i Perrenoud (1986) interpreten l'avaluació com una activitat de comunicació i negociació. Aguilera i Ander-Egg (1992:18) l'entenen «com una forma d'investigació social aplicada, sistemàtica, planificada i dirigida; encaminada a identificar, obtenir i proporcionar de manera vàlida i fiable dades i informació suficient i rellevant, en la qual basar un judici respecte del mèrit i el valor dels diferents components d'un programa». Per Cohen i Franco (1993:77), l'avaluació respon més a la comparació d'un patró o model amb la realitat del programa, valorant l'assoliment dels objectius plantejats, accentuant-ne els resultats, «maximitzant l'eficàcia dels programes en l'obtenció de les seves finalitats i l'eficiència en l'assignació dels recursos per a la seva consecució».

Per Stufflebeam i Shinkfield (1987:67), l'avaluació té sentit essencialment per la presa de decisions, com «una recopilació i combinació de dades de treball a partir de la definició d'unes fites que proporcionin escales comparatives o numèriques amb la fi de justificar els instruments de recollida de més dades, valoracions i la selecció de noves fites». Mentre que Weiss (1993:156) remarca, en la seva definició d'avaluació, la relació entre programa i necessitat social que aquesta realitza, «mesurant el grau i, si és possible, la profunditat en què les seves finalitats són aconseguides i, en conseqüència, les necessitats cobertes o els problemes solucionats». Per aquest autor la investigació de l'avaluació constitueix una tasca racional, que examina els efectes de les polítiques i els programes de les seves poblacions usuàries.

Després de tot aquest seguit de propostes, hem de concloure amb la renúncia a un concepte unitari d'avaluació, ja que adopta diverses expressions i metodologies, treballa amb propòsits i qüestions identificables definides per unes opcions triades i en què cada avaluador cerca la més adient a l'hora de fer la seva valoració. L'avaluació es constitueix com un procés de contestar preguntes,

clarificades amb els clients i els subjectes de l'avaluació, evitant preguntes incontestables o poc rellevants, perquè són les qüestions el que determinen les tècniques més apropiades per a la selecció de dades (Owen i Rogers, 1999:103).

Per alguns autors (Sechrest i Figueredo, 1993:560), l'avaluació no constitueix un camp d'investigació, sinó que es tracta simplement d'una tecnologia dirigida a determinar el mèrit de diverses activitats, pel qual disposa d'una gran varietat de mètodes i instruments. També es relativitza la importància dels mètodes d'investigació per si mateixos, en favor de poder determinar l'eficàcia amb què opera un determinat programa social (Oskam, 1984:126). Un dels orígens d'aquests parers és la importància que dins l'avaluació s'acostuma a donar al procediment i la metodologia, per sobre de la interpretació teòrica a partir d'un model. En part, és així perquè l'avaluació fa referència a un ampli ventall de necessitats, a un determinat territori d'implementació, o a la visió particular de l'equip responsable.

L'espai d'avaluació també manté uns condicionants importants derivats de la complexitat de les relacions socials, la vinculació entre els subjectes de la intervenció i els resultats de la intervenció social, la intervenció educativa addicional d'altres agents socials i circumstàncies externes als programa, la intangibilitat impossible de codificar, la inseparabilitat de producció i consum i la caducitat en les seves capacitats (Medina, 1997) pròpia dels Serveis Socials a la qual pertanyen aquests tipus d'intervencions.

Com a conclusió de tot el que s'ha exposat en aquest apartat, podem afirmar que l'avaluació és una estratègia que suposa judicis de valor sobre la realitat socioeducativa, tenint un important component crític i de revisió de dinàmiques, activitats i organització que fa referència a un abans i un després, plantejant amb el seu judici la validesa o no del programa que s'ha dissenyat. Situada en un context social i educatiu determinat, es correspon amb una posterior presa de decisions, integrant els aspectes i àmbits que formen la iniciativa social representada en un programa. Té la finalitat de millorar i retre comptes, tant a nivell de plantejaments generals com de dinàmica interna, cercant l'optimització de recursos, augmentant la relació de proporcionalitat cost-benefici. Esdevé criteri de qualitat i procés d'autoregulació interna a partir del control dels diferents nivells d'un sistema. Evita envair i guarda distàncies amb l'escenari de la investigació per evitar «estar agafat, ser en el mateix univers de

representació que els educadors, volent transmetre, prescriure millores en el terreny de l'acció sense sortir-ne» (Jolonch, 2002:85).

Les Ciències de l'Educació han de mantenir una veritable sensibilitat professional envers l'avaluació, per fer front a la solució de molts problemes educatius implicant els col·lectius responsables. Cal avançar en la construcció d'una nova cultura en l'avaluació dels programes d'intervenció social en què aquesta no estigui condicionada per una millora necessària en els resultats de la intervenció, sinó fonamentada en el reconeixement obert de la parcialitat de tots els coneixements i contribucions possibles i en la necessitat de complementar i articular el conjunt (Casas, 1997). D'aquesta manera es pretén aconseguir una cultura de l'avaluació dels participants d'un projecte, com un hàbit de reflexió i valoració permanent de tots els nivells essent, també, el principal element de formació dels seus membres, que aprenen a reajustar els objectius i el treball en xarxa. Per fer-ho les avaluacions internes del procés o formatives són més riques que les finals o totals, perquè treballen tots els aspectes analitzats des del seu funcionament.

6.2.2. L'avaluació de programes educatius

Els programes d'atenció social són actuacions sistematitzades que es donen sobre la nostra societat i que volen millorar algunes carències que tenen determinats col·lectius. El darrer objectiu de qualsevol programa és l'augment del benestar social de la població destinatària, mentre que l'avaluació ha de permetre optimitzar la seva eficàcia social, millorant les seves actuacions, i preveure noves necessitats que caldrà atendre.

6.2.2.1. Un acostament al concepte d'avaluació de programes

Segons Froufe i Sánchez (1991:187-88) i Yuste (1995:85), l'avaluació de programes és «un procés sistemàtic, dissenyat intencionalment i tècnicament, de recollida d'informació rigorosa, valuosa, vàlida i fiable, orientada a valorar la qualitat i els encerts d'un programa, com a base per a la posterior presa de decisions de millora, tant del programa com del personal implicat i, de manera indirecta, del cos social en què es troba immers». Per aquests autors, els seus components bàsics són la informació, els criteris i referències que s'han de millorar i les decisions de millora. Es fa necessari determinar el

valor del programa a partir d'uns criteris treballats amb relació als processos i productes. És llavors quan, a partir dels resultats i les informacions, es podran prendre les decisions que optimitzin la intervenció —si els objectius han estat assolits—, les raons dels èxits i els fracassos, els factors que han contribuït a l'èxit del programa, i també es podrà identificar les tècniques per augmentar la seva eficiència.

Per Owen i Rogers (1999:30, 39, 61), el programa ha de mantenir una direcció que neixi d'un pla ideat pel promotor i al qual s'ha d'ajustar. Les preguntes per avaluar la intervenció es fan amb el *què*. Mentre que les que tenen per objectiu establir nivells i ajudar a prendre decisions s'han de referir al *perquè*, permetent desenvolupar i convertir plans d'avaluació efectius en un treball de camp ben enfocat. Aquest aspecte queda reflectit en l'àmplia orientació de cada procediment, i la dimensió que aquest pot adoptar en totes les etapes del cicle de la programació, canviant segons la qualificació del disseny del programa.

D'aquesta manera l'avaluació de programes, en millorar la informació bàsica respecte del funcionament del fenomen sobre el qual s'intervé, també incideix en la construcció social de coneixement, millorant les tècniques d'intervenció social, o fins i tot l'aprenentatge professional.

En la seva exposició sobre l'actualitat de l'avaluació de programes d'intervenció social, Fernández del Valle (1996:238-239) creu que la part més important dels treballs o informes redactats, es redueixen a una recopilació de dades descriptives sobre els usuaris atesos i el tipus del servei prestat. Poden servir per aportar alguns elements de cara a una avaluació formativa, però no serveixen de res per valorar les qualitats del programa.

En el camp dels serveis socials s'escriu molt sobre com s'ha d'avaluar, però no de quina manera es treballen i analitzen les experiències o resultats concrets d'aquesta avaluació. Manquen unes propostes que estableixin projeccions de futur, una situació que es dona perquè en l'actualitat l'avaluació de programes és encara en un moment inicial, on hi ha més propostes de disseny que exercici d'avaluació acumulat. La conseqüència són uns resultats insuficients que dificulten les generalitzacions, no permetent una mínima comprensió dels processos que hi ha darrere de les intervencions, tampoc l'establiment d'una relació amb les necessitats a què responen.

6.2.2.2. . L'opció per una avaluació de processos⁷⁴

L'avaluació de processos és aquella que fa referència tant al manteniment del programa, com a la transmissió i adquisició d'innovacions i canvis per tal d'augmentar la resposta a noves demandes de la població usuària. La recerca pren aquesta opció perquè pretén detectar les dificultats que es donen en la programació, l'administració i el control, dels dinamismes del projecte per tal de corregir-los oportunament, disminuint els costos que es poden derivar de la ineficiència. És l'avaluació periòdica, l'estat de la qüestió en un moment determinat de la marxa dels serveis el que compta, i no tant el balanç final, (Cohen i Franco, 1993:110). Un procés que es determina en la mesura en què els components d'un projecte contribueixen o no a l'assoliment de les fites previstes. Aquest acostament es realitza al llarg de la fase d'implementació (desenvolupament del programa), per mantenir un coneixement molt proper a la realitat (Fernández Ballesteros, 1996:63).

Dins de l'avaluació de processos, hi ha els anomenats de manteniment, que constitueixen un conjunt d'accions que comporten una manipulació dels recursos necessaris per posar en pràctica l'estratègia i la metodologia del programa. També els procediments instrumentals que es relacionen amb l'assoliment dels objectius (Briones, 1991:146).

Una avaluació de processos treballa també les variables que fan referència a la direcció i al funcionament administratiu i financer. S'analitza la població atesa, els equips tècnics i les relacions de comunicació, tant les internes com les de coordinació externa. La seva anàlisi forma part integral de la investigació avaluable. Aquesta avaluació es pot dur endavant a partir de la utilització d'indicadors objectius i subjectius. Com a resultat de l'anàlisi, l'avaluació haurà de decidir si amb els recursos de tipus físic, financer i humà, apreciats en la seva quantitat i qualitat, el programa funciona correctament o amb tot el seu potencial. En el cas de la present recerca, això es limitarà a l'anàlisi dels processos de manteniment, ja que el seu objectiu final és arribar a una valoració molt general del present del medi obert a les comarques gironines.

⁷⁴ Entenem per processos el conjunt de procediments o models de funcionament que fan que una organització o acció funcioni d'una manera específica.

Un darrer aspecte de l'avaluació de processos que cal tenir en compte és que també té la finalitat de facilitar la presa de decisions amb vista al futur, posant-se al servei d'aquells que tenen la màxima responsabilitat sobre els programes d'intervenció social. D'aquesta manera es constitueix com un conjunt de coneixements teòrics i metodològics, un àmbit d'aplicació de les ciències socials. Així, l'avaluació de processos pot donar resposta a la necessitat d'enjudiciament de certes decisions polítiques, amb la finalitat que reverteixi en benefici de la intervenció social i, en conseqüència, del ciutadà (Fernández Ballesteros, 1996:15). Aquesta dinàmica es tradueix en l'anomenat *informe del progrés*, on es donen comptes del funcionament després de la posada en marxa d'un projecte. Aquest document descriu tant el compliment de les actuacions previstes, com de les desviacions o modificacions que s'hagin pogut produir. Valora el seu origen i justificació, així com el replantejament de com a partir d'ara caldria actuar. Aquests informes se centrarien en quatre grans aspectes: l'evolució del projecte des del seu naixement; l'anàlisi del moment actual; els canvis produïts en l'entorn, i els condicionants i plantejament de futur (Roure, 1992:43).

6.2.2.3. Els objectius, disseny i fases de la investigació de l'avaluació

L'avaluació respon sempre a la valoració de la consecució dels objectius definits i tipificats pel projecte d'un projecte o programa. Aquesta adequació o la dels resultats de la intervenció a les finalitats previstes en el disseny és necessària per la revisió i transformació. Valorar els resultats partint només d'objectius generals, reuneix una certa dificultat donada la seva amplitud. Per això és més fàcil fer-ho des d'objectius específics, que units a una proposta d'indicadors en un projecte, simplifiquen el treball d'avaluació i permeten formular propostes plausibles i reals. És per tot això que cal tenir clares les finalitats atorgades als objectius i el grau de relació que s'establirà entre les constatacions fetes i la valoració del seu compliment.

Per Aguilar i Ander-Egg (1992:48-49) cal establir el grau de pertinença (capacitat d'aplicació i de resolució d'un problema), la idoneïtat (capacitat de fer coherents les activitats i els objectius), l'efectivitat i l'eficàcia (grau de consecució de les metes i dels objectius proposats) i l'eficiència i el rendiment (relació entre esforços realitzats i resultats aconseguits) d'un programa, projecte o servei, per determinar les raons dels èxits i dels fracassos. D'aquesta manera facilitaran el

procés de presa de decisions per millorar o modificar el programa, mantenint una relació de validesa en les afirmacions i judicis, permetent demostrar-los d'una manera controlable.

Per descriure les fases del procés d'avaluació, cal fer referència a:

- L'organització i implantació dels instruments previstos per fer-ho.
- La progressió en el desenvolupament de l'avaluació (cronològica i material).
- La pluralitat d'enfocaments que pot mantenir un aprofundiment de la revisió en molts àmbits del projecte.

Les etapes que es repeteixen en una investigació avaluable es podrien simplificar en la comprensió del problema, la planificació del procés, la realització de l'avaluació, la presa de les decisions pertinents i el seu seguiment (Díaz, 2000:291). Tot això depenent de les característiques de la investigació, especialment si aquesta se centra sobre tot el programa o només sobre un dels seus aspectes; la finalitat primordial; el moment en què es troba el programa; l'accessibilitat de l'investigador a la informació rellevant, i la relació que manté l'avaluador amb el programa.

D'aquesta manera, l'avaluació d'un projecte constitueix un procés que s'inicia en el moment que es fa el diagnòstic i s'acaba quan es realitza una mesura final dels seus encerts, amb la formulació d'unes conclusions finals. Entre aquests dos extrems, hi ha tota una sèrie de moments i factors que formen part directa o indirecta del procés d'avaluació. Llavors convé disposar d'un marc previ de referència, font bàsica d'informació per poder comparar entre el previst i l'aconseguit pel projecte. Aquest marc ve definit per dos elements: el diagnòstic i la formulació del projecte (Espinoza, 1993:53-73).

Després de fer el diagnòstic i escollir el marc interpretatiu, cal definir el tipus de model que s'haurà de seguir (experimental, no experimental, quasi experimental). Aquest procés hauria de ser paral·lel a la formulació del projecte per aconseguir una anàlisi permanent del comportament de les accions i un adequat procediment de retroalimentació. Per fer-ho cal:

- Determinar les variables que cal mesurar (necessitats, disseny, conseqüències, coherència amb la política institucional, oportunitat, recursos...).

- Les unitats de mesura (comparació amb un estàndard, percentatges, proporcions, recomptes).
- La periodicitat dels talls d'avaluació: la fase pilot (per a un primer acostament extraordinari), la fase model (aplicada regularment) i la fase prototip (especifica per a un determinat programa).
- Els instruments (entrevistes, qüestionaris, observacions, anàlisi de fonts secundàries).
- Els recursos de què disposa.

La darrera fase de l'avaluació és la seva implementació, el procés organitzatiu que és necessari desenvolupar abans d'iniciar l'execució, pròpiament dita, de l'avaluació. En ell, s'identifiquen les tasques prèvies a l'inici de l'aplicació de l'avaluació amb tres tipus d'actuacions: la confecció dels instruments d'avaluació, la consecució dels recursos i la preparació de l'equip avaluador. Finalment s'executa l'avaluació, centrant-se en tot un seguit de processos progressius: l'aplicació de les mesures, l'anàlisi dels resultats, la formulació de les conclusions, l'adopció de mesures de retroalimentació i la introducció de mesures en el mateix procés d'execució, amb altres paraules: avaluar l'avaluació.

Owen i Rogers (1999:63) reconeixen els moments d'avaluació, però hi afegixen un aspecte anterior: la negociació i la planificació prèvia al procés d'avaluació. Formulen la importància que aquesta té per sintetitzar la informació, en el moment que estableix una traça per conèixer les relacions interpersonals amb els subjectes que formen part del projecte, mostrant l'interès inicial de l'investigador pel programa, legitimant la futura avaluació. En els informes que es puguin obtenir sobre la intervenció cal tenir en compte totes les possibles informacions i estratègies disseminades.

6.2.3. Una opció per a la investigació de l'avaluació des d'una metodologia qualitativa.

La investigació de l'avaluació pertany a l'àmbit de la metodologia qualitativa i se sol vincular al marc de les metodologies orientades a la pràctica educativa. Com ja s'ha exposat, és decisiva en la presa de decisions i està orientada a determinar l'eficàcia d'organitzacions i programes educatius. Manté una relació directa amb les dinàmiques

educatives com una veritable estratègia d'investigació (Sandín, 2003:177). Es desenvolupa a través d'una àmplia gamma de mètodes d'investigació que aporten informacions sobre qüestions plantejades entorn als programes educatius.

La investigació qualitativa és una activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixements (Sandín, 2003:123). Té una preocupació per l'atenció del context, en correspondència al món real, a partir de l'experiència de les persones. Valora la importància de l'investigador en la recollida d'informació, amb un caràcter interpretatiu des de la seva justificació dins un marc teòric previ. Ho fa des de la reflexivitat amb atenció a la forma com els diferents elements lingüístics, socials, culturals, polítics i teòrics influeixen en el procés de desenvolupament del coneixement.

Denzin i Lincoln (1998:2-11) plantegen la investigació qualitativa en una clau complexa, com una veritable travessa de les disciplines que connecta diversos arbres conceptuals. Des d'aquesta òptica inclou tradicions associades tant al positivisme, com al postestructuralisme i altres perspectives i mètodes relacionats amb els estudis culturals i interpretatius. És utilitzada per disciplines i mètodes molt diferents, i està caracteritzada pel seu compromís de donar una versió naturalista i interpretativa a les situacions del subjecte, a més de ser una crítica als mètodes positivistes en curs.

Des d'una una visió positivista, el terme qualitatiu implica posar l'èmfasi en processos i significats que no són examinats prou rigorosament. Però la intenció de la recerca qualitativa és defugir dels termes de quantitat, intensitat i freqüència per cercar la construcció de la realitat social, tenint en compte les relacions entre l'investigador i el que és estudiat.

La metodologia qualitativa és fonamentalment de caràcter subjectiu, atès que pensa que la realitat és una combinació consensuada pel contrast entre els subjectes protagonistes, «com una proposta democràtica que parteix de judicis de valor sobre una informació veraç, contrastada, respectuosa envers la condició dels individus, i pública o de fàcil accés per a qualsevol persona» (Gairín, 1999:99). Accentua el paper de les persones i de les seves relacions en la

construcció de la realitat social (Berger), aconseguint un apropament a la realitat social des de la perspectiva dels directament implicats. Vol analitzar d'una manera rigorosa i sistemàtica els fenòmens de la vida quotidiana, explorant-los i reflexionant sobre ells per mostrar-ne la complexitat. És una estratègia d'investigació fonamentada en una depurada i rigorosa descripció contextual del fet, conducta o situació que garanteixi la màxima objectivitat en la captació de la realitat, sempre complexa i plena de l'espontània continuïtat temporal (Anguera, 1985:514).

Així, la investigació qualitativa recull una varietat d'informacions de fonts diverses, col·laborant d'una manera complementària amb la quantitativa, però és en la manera com ho fa on cal cercar la seva originalitat. Aquesta relació fa necessari un procés de codificació i categorització continuat, de tal manera que s'hauria de cercar un equilibri millor entre la base quotidiana de significats presents en l'acció social i la generalització d'aquests significats en un context més ampli (Cook i Reichardt, 1986:76).

La investigació qualitativa en Educació Social, des d'un vessant crític, vol respectar la complexitat i visió dinàmica de la realitat, tant per amplitud de l'objecte, com per la mateixa interacció de les relacions múltiples, que sovint no es capten. Vinculant-se a la pràctica en els diferents àmbits del treball socioeducatiu, cerca la seva transformació des de punts de vista per a la consideració dels problemes. Orientar-se al canvi i a la transformació social, esperant un canvi de conducta en els participants i mantenint una actitud crítica amb la realitat (Pérez Serrano, 2000:31-35).

L'opció qualitativa permet a la recerca tenint en compte la participació com a subjectes i d'una forma diferenciada dels professionals d'acció directa. Es constitueixen com a fonts primàries d'informació, juntament amb la seva producció documental. Aporta també una via per apropar-se a la realitat, tenint en compte els valors inherents a tot el procés socioeducatiu (comprendre, construir una teoria, establir relacions consistents, transformar la pràctica, valorar un procés), els nivells d'identificació entre investigador, investigats i informadors imprescindibles i l'atenció diferenciada i peculiar a les persones singulars amb les quals es treballa.

La perspectiva crítica i el vessant ideològic de la recerca posa l'accent en els fonaments de valor, històrics i estructurals dels

fenòmens socials i en la promoció del canvi social i polític cap a la justícia, l'equitat i la democràcia. D'aquesta manera, es connecta el paradigma de referència amb el caràcter ideològic i subjectiu de l'avaluació. La necessitat tècnica d'optar davant la complexitat del procés que du la seva aplicació pràctica, posa en evidència els mecanismes de poder i els valors dominants en un context determinat (Gairín, 1999:99)⁷⁵. Amb aquests pressupostos, l'avaluació de programes està prevista com un procés de recollida d'informació que fomenti la reflexió crítica dels processos, la transformació dels destinataris dels programes i la presa de decisions pertinents a cada situació específica. Els continguts de l'avaluació es plantegen, en conseqüència, de manera oberta i flexible. L'avaluador assumeix una posició d'implicació i compromís dins del grup, facilitant i guiant l'avaluació amb un paper de dinamitzador. Així, tot programa estarà condicionat per les circumstàncies socials, polítiques, vivencials i històriques dels participants, i el consens entre ells serà fonamental per al desenvolupament del procés d'avaluació.

6.2.4. Dissenys d'investigació de l'avaluació

Com ja hem vist, l'avaluació de programes comporta, en la seva pràctica, alguns plantejaments de procediment derivats de qüestions de caràcter polític i logístic, a més de problemes de caràcter metodològic. Tot això es deu a la complexitat de la realitat social, amb una dinàmica de processos no uniformes que no està sotmesa a les relacions de causalitat, que fa difícil una recollida de dades rigorosa.

D'aquí ve la importància que té el disseny i que Anguera (1996:149) qualifica com una «estratègia integral del procés i en conseqüència el curs d'acció o seqüència de decisions sobre com recollir, endreçar i analitzar les dades, sempre subordinat al compliment de les finalitats del programa». El disseny es planifica un cop està fixat l'objecte que s'ha d'avaluar i tenint en compte la complexitat dels seus elements constituents i els contextos d'aplicació. L'estructuració de les intervencions està molt unida a l'anàlisi rigorosa dels efectes aconseguits, on el disseny esdevé un esquelet entorn del qual es

⁷⁵ Extret de Sallán, Joaquín: *La evaluación de instituciones... Op. cit.*

configura l'avaluació i es deriven una sèrie de decisions sobre nombrosos aspectes del procés i del procediment.

El disseny tampoc pot oblidar la riquesa i complexitat de la realitat mateixa on treballen els programes, i per això és important el manteniment de la complementarietat de perspectives. El disseny, com a organització empírica, porta en la seva cobertura, de manera directa, l'anàlisi del progrés i l'eficàcia, i indirectament l'eficiència. D'aquí, les múltiples qüestions que sorgeixen de la sistematització i l'anàlisi dels dissenys en l'avaluació de programes socials.

Pel que fa a l'avaluació de processos dins de programes socials, ens trobem amb diferents models de disseny d'avaluació. Tot seguit es descriuen els més importants segons l'exposició de Serramona i Úcar (1992:221-228).

- El model de Scriven (1967), anomenat disseny per al consum, en què l'avaluació ajuda el consumidor a identificar i valorar els béns i serveis del mercat. Centra el disseny en la valoració dels efectes i les necessitats, prescindint dels objectius del programa. Desplaça l'avaluació des dels objectius a les necessitats educatives, amb una doble funció: la sumatòria, que estima el valor del programa un cop està en marxa, i la formativa, que ajuda a desenvolupar-lo. Distingeix també entre avaluació intrínseca, que valora les qualitats del programa (fites, estructura, metodologia, qualificacions, actituds del personal), i l'avaluació final, que fa referència directa als objectius.
- El model de Stake (1975), o disseny responent, té la voluntat de respondre als problemes i qüestions reals que plantegen les persones implicades en un programa educatiu. La seva filosofia de l'educació emfatitza la tendència general de les persones cap al progrés, la variabilitat de les fites educatives, la superioritat de l'educació orgànica (la no produïda), i el valor instrumental de l'educació com a base per avaluar-la. L'avaluador respon a una demanda negociant-ne amb els seus mentors l'estratègia. Es treballa a partir d'un model teòric, definit prèviament a partir del projecte de cada programa, i estructurat en fases (la planificació del programa; la descripció de la realitat al llarg de la implantació del programa; els antecedents o condicions prèvies al procés educatiu, que poden influir en els resultats; les activitats o processos didàctics, i

els efectes o fites que es volen aconseguir amb el programa). La tasca de l'investigador, més que resoldre la relació entre valors del programa i resposta a expectatives, ha de presentar un ampli informe de tot el que s'ha observat i el grau de satisfacció de les persones participants en el programa. És per això que la recollida d'informació (base lògica del programa), l'examen de les dades (descripció del programa) i l'emissió de judicis de caràcter no personal entorn del programa esdevenen els tres criteris bàsics de l'avaluació.

- Miles i Huberman (1984), o model il·luminatiu, amb una metodologia transversal, utilitza diversos mètodes, sistematitza els fonaments i els procediments d'anàlisi amb una generalització de resultats, assegurant la qualitat del disseny d'avaluació. Treballen l'anàlisi dels documents de l'organització, el registre de formulacions del discurs oral, observen la pràctica implicant-s'hi directament, realitzen l'autoavaluació des dels mateixos subjectes de la investigació.
- El model de Borich (1990), orientat a la decisió. L'avaluació es justifica per la finalitat que orienta el programa i per les decisions que es prenen a partir de la informació rebuda. Compleix tres exigències: promoure la decisió; implicar una elecció entre diverses alternatives i cercar recursos per al període immediatament posterior a la investigació.
- El model de Stenhouse (1990), anomenat també estudi de casos o disseny democràtic, en què la investigació tracta d'orientar l'activitat educativa ajudant a decidir què s'ha de fer i com fer-ho. Els elements individuals tenen molta importància a l'hora de plantejar l'avaluació i l'investigador s'ha de submergir en el context de la investigació. És per això que cerca la recollida i registre de dades sobre un o diversos casos, així com la preparació d'un informe o presentació del propi cas. Demana metodològicament l'observació, participant o no de l'avaluador i l'entrevista. Les fases que cal seguir són: la selecció de casos i l'accés a la negociació; el treball de camp; l'organització de registres, i l'elaboració de l'informe. La implicació de tots els membres del programa en el procés d'avaluació li dóna el nom de democràtic. El propòsit bàsic és facilitar i promoure el canvi, arribant a una

transformació real, a partir del canvi de les concepcions, creences i maneres d'interpretar les persones implicades.

- El model de Pratt (1991) parteix d'una perspectiva sistèmica en què l'organització d'intervenció socioeducativa és interpretada com un sistema obert que pot arribar a un cert estat d'uniformitat (cercant estabilitat davant les pertorbacions de funcionament). L'avaluació llavors realitza una funció de diagnòstic continuada, que permet conèixer la capacitat i posada a punt del programa, la seva capacitat per produir els resultats previstos i la seva resistència als canvis. L'avaluació sotmet el sistema a un continu procés de correcció. Per això són tan importants des de la seva perspectiva la verificació de les seves condicions (el punt òptim o meta estable del programa; els sensors encarregats de recollir la informació al llarg de la seva execució; la possibilitat real d'un seguiment d'aquests sensors per part d'un controlador del programa...). D'aquesta manera l'avaluació té sempre la finalitat de verificar l'eficàcia dels sistema d'informació.
- El model de Stufflebeam i Shinkfield (1987, 1995:176), o del perfeccionament. L'avaluació és una guia per al director del programa educatiu, amb una presència propera de l'avaluador. Se sintetitza amb les sigles CEPP (model de context-entrada-procés-producte) amb els objectius de proporcionar informació sobre el ritme de les activitats i la seva adequació a la planificació i la utilització de recursos disponibles; aportar una guia per modificar el pla; valorar periòdicament la participació dels implicats en el programa, i arribar un extens informe del programa aplicat (costos i qualitat). Les avaluacions han de tendir cap a la millora dels programes, presentant informes responsables i promovent l'augment de la comprensió dels fenòmens que s'investiguen entre els tècnics que els desenvolupen, com una veritable eina de canvi, el seu propòsit més important no és demostrar sinó perfeccionar. «No podem estar segurs que les nostres fites són valuoses si no les comparem amb les necessitats de la gent a la qual han de servir».

6.2.5. Fonaments del marc metodològic

En el marc de l'explicitació de la metodologia no podem deixar de fer referència, al paradigma sociocrític, en especial a la manera com Habermas planteja el coneixement des de la seva teoria de la comunicació. És per això que aquest darrer apartat s'allunya de l'avaluació de programes per fer una sèrie de reflexions de les possibilitats de la ciència i dels mètodes d'aprehensió de la realitat social. Vol establir un vincle de relació entre la justificació del paradigma i la metodologia emprada en la recerca.

6.2.5.1. Metodologia i coneixement de la realitat

El mètode esdevé un mitjà per accedir, sistematitzar i interpretar la realitat social que ens apareix complexa, diversa i plural. El científic social pertany a una particular perspectiva social, històrica i ideològica des d'on confronta, dialoga i incorpora diversos punts de vista per assolir la seva comprensió.

La metodologia com a instrument d'aproximació a la realitat social, sense una reflexió transcendental prèvia, desconeix les regles de connexió entre els símbols que utilitza i la problemàtica de constitució que vol afrontar. El sentit del coneixement es converteix en *irracional* en el moment que abandona l'exigència d'una fonamentació reflexiva en favor de la recerca d'una pretesa objectivitat metodològica (Habermas, 1982:75).

D'aquesta manera les qüestions relatives a la metodologia de la comprensió en ciències socials, remetent a una teoria de l'acció orientada a l'enteniment de la realitat social que es vol estudiar. És necessari ser conscients del saber preteòric del qual es parteix per poder plantejar futures pretensions d'organització teòrica i, dins d'aquest procés de reconstrucció, afrontar la realitat social sense cap mena de conceptualització prèvia. A partir d'aquí, l'investigador pot avançar progressivament cap a una interpretació que cerqui la màxima complexitat possible en la seva recerca aconseguint uns pressupostos sota els quals actuant comunicativament, interpreti el món amb la potencialitat de resoldre els seus objectes simbòlics. És un «moment d'incondicionalitat que, amb les pretensions de validesa susceptibles de crítica, ve inscrit en les condicions mateixes dels processos de formació d'un consens; en tant que pretensions, aquestes transcendeixen totes les limitacions espacials i temporals,

totes les limitacions provincials del context en cada cas» (Habermas, 1988,2:566).

La veritat plena entesa com a valor que s'ha d'aconseguir en una determinada recerca no és del tot possible, i és per això que cal una teoria consensual de la veritat. Enfront de les teories que defensen una veritat concurrent, és necessari fonamentar-se en un criteri de veritat independent del discurs vigent, fent honor a una proposta més rica explicant «l'estructura del discurs amb referència a la inevitable anticipació i subordinació recíproca d'una situació comunicativa ideal» (Habermas, 1968:129).

D'aquesta manera, veritat i consens, en el camp de la realitat social, es troben molt unides en relació comunicativa. Cal la crítica amb un pretès caràcter definitiu i l'objectivitat de les qüestions elaborades d'un paradigma perquè, en paraules de Habermas (1988,2:569), «no depèn de l'elecció d'una determinada actitud teòrica el fet que un món de la vida escapi en la seva opaca autoevidència a la mirada indagadora del fenomenòleg o s'obri a ella. Ja que ni ell ni cap altre científic social, poden obtenir la totalitat dels sabers de fons determinant de l'estructura del món de la vida». Les estructures teòriques no poden arribar d'una manera plena a captar tota l'essència de la realitat social.

La pretensió d'objectivitat, exigida genuïnament per la ciència, es basa, doncs, en una «virtualització de la pressió de l'experiència i la decisió que ens permet només un examen discursiu de les pretensions de validesa hipotètica i amb això la generació del saber fonamentat» (Habermas, 1968:130).

La problemàtica de la mesura típica de les ciències socials es resol amb «una relació de participació del subjecte que comprèn, davant de l'altre subjecte que es troba enfront d'ell» (1968:118), i no per una observació controlada que garanteix l'anonimat del subjecte que observa. El mètode a establir no és l'observació, sinó la interrogació, una comunicació en la qual qui comprèn ha d'aportar parts controlables de la seva subjectivitat per tal de poder descobrir a qui vol comprendre. I en què cal tenir en compte que sempre fallarà una comprensió del sentit fonamentada en l'observació dels signes i el llenguatge personal no mesurables, on s'expressen descriptivament les manifestacions socials.

A tot això, cal afegir-hi l'acceleració de la realitat social fruit de les transformacions, tant les donades de l'àmbit tecnològic de la comunicació, com del sociològic i cultural, i que té com a conseqüència una pèrdua de la visió global del conjunt social. La ciència es troba amb una crisi de discurs general i unificador, amb una absència de sentit integrador, amb el qüestionament sistemàtic de les ideologies. Una contradicció per a les concepcions de la ciència entesa com a coneixement darrer i autofundador de la realitat. D'aquesta manera, s'imposa el principi epistemològic d'un coneixement amb caràcter incomplet i del tarannà subjectiu que manté tota investigació. «La subjectivitat de la meua posició d'investigadora es va construir, definint i interpretant de nou: no és donada *a priori*», dins una «paradoxa de l'alteritat en la identitat (...) com a moviment d'oscil·lació i de la impossibilitat de dissociar el sentit i la referència» (Jolonch, 2003:67-69). «Sense caure en relativismes epistemològics, és raonable afirmar que en moure's la ciència a través de signes i llenguatges diferents, aquestes mediacions acaben condicionant l'aproximació que fa a la realitat, la interpretació de la qual acaba sent fruit d'una tria, on la significació és atorgada per algú en concret» (Jolonch, 2003:71).

És per això que l'experiència quotidiana, amb els diversos estrats i estructures de significació que manifesta, esdevé un filó important per a un acostament a la realitat social en tota la seva complexitat i riquesa. I és així perquè constitueix el nostre món i només en podem sortir d'una manera transitòria i provisional ja que en formem part. És una realitat intersubjectiva, compartida i que es construeix amb les altres, ordenada a partir del llenguatge en un sentit ampli, permetent les relacions entre els diferents àmbits. És un esdeveniment que es dona per descomptat, està fet per certes, no es posa pas en dubte (Cardús, 1999:36-37).

La decisió de la recerca de pretendre uns resultats orientats cap a una posterior presa de decisions, obligarà en conseqüència la metodologia a restar molt a prop de la quotidianitat dels agents i responsables dels programes d'intervenció.

D'aquesta manera l'avaluació tindrà un caràcter il·luminatiu en barrejar fonts orals i fonts escrites, amb una estreta vinculació amb la praxi tenint molt en compte l'orientació al canvi i a la transformació social. Des d'aquesta perspectiva, els agents socials i els protagonistes de la realitat dels programes d'intervenció, amb les seves particulars

preses de posició, són els constructors de la quotidianitat dels projectes. Ajuden a evitar possibles valoracions subjectives de l'investigador i els seus pressupòsits, ajudant a centrar continuament l'objecte de la recerca.

També es fa necessari relacionar les diverses realitats fent honor a un concepte comú de medi obert, i per fer-ho cal analitzar les relacions de causalitat comparant grups de dades i observacions de fonts diferents per tal d'extreure conclusions. Així, la recerca, establint unes relacions de més o menys dependència entre les observacions realitzades, buscarà punts d'acord i relació entre les diferents iniciatives i projectes per definir una idiosincràsia global, constatant els elements comuns i els que tenen una presència específica dins del programa.

6.2.6. Condicionants i limitacions de la metodologia

Entenem els condicionants de la metodologia com un seguit d'aspectes i circumstàncies a tenir en compte a l'hora d'aplicar els instruments, de descriure, comparar i interpretar la realitat social objecte de la recerca. Són limitacions intrínseques a la recerca i la seva presència fa que l'acostament sigui vulnerable, impossibilitant la plenitud informativa, l'experiència comunicativa que la motiva i les conclusions interpretatives.

Un primer grup de condicionants fa referència a l'establiment dels instruments empírics de mesura que afecten la recollida d'informació sobre els programes, l'establiment de criteris per a la seva avaluació i els judicis de valor.

El segon grup de condicionants de la recerca afecta l'objecte d'estudi donada la disparitat de la natura de programes. Aquesta diversitat afecta no només la dificultat d'establir criteris de valoració i anàlisi comuns, sinó també la qualificació dels resultats. Són diferències que es corresponen entre d'altres coses a:

- Edats a què atenen els programes i que farà difícil la seva relació i valoració des d'aquesta variable, que quedarà obviada deliberadament.
- Component ètnic i cultural dels destinataris dels programes atesos: col·lectiu magribí de primera i segona generació; ètnia gitana autòctona; ètnia gitana portuguesa (lligada a feina de

fires); immigrants de l'Estat espanyol, de primera i segona generació, i fills de catalans autòctons.

- La intenció i filosofia educativa i el plantejament del medi obert des del que es planteja la intervenció.
- Diversitat de titularitats amb entitats d'iniciativa social i administracions públiques.
- Abast del territori d'implementació: barris o sectors, municipis, àmbit intramunicipal i comarcal⁷⁶.
- Perfil de tècnics, coordinadors i equips amb rols, competències, responsabilitats i organitzacions molt diferents.
- Organització de la intervenció, de la gestió i l'equip on és difícil homogeneïtzar.
- Coordinacions i relacions entre programes, finançament i plantejament de noves propostes de futur.

Un tercer condicionant neix de la provisionalitat dels resultats, degut al caràcter canviant tant del context social com de les necessitats dels mateixos subjectes. Fins i tot en el temps que pugui durar la recerca en poden aparèixer i desaparèixer.

Des d'un paradigma qualitatiu, la tesi respondrà a aquestes limitacions, intentant un acostament rigorós i sistemàtic als fenòmens de la intervenció educativa en medi obert, explorant-los, analitzant-los i reflexionant-hi per demostrar la seva complexitat, però sempre des de la prudència de la parcialitat i la difícil generalització de les dades que s'ofereixen.

També pretindrà en segon lloc, captar la reflexió dels propis actors, les seves motivacions i interpretacions, obviant d'una manera conscient i deliberada els usuaris i centrant-se en els agents socials i els educadors dels diferents programes.

Es pretén construir, en tercer lloc, un procés de categorització, a partir del qual sigui possible una adequada captació de la realitat, alhora que permeti canalitzar tot el flux d'informacions, sovint desiguals i disperses, en unes tipologies que ajudin a discriminar i organitzar correctament les diferents informacions.

⁷⁶ La comarca té atribuïda, per llei, la competència específica de prestar els serveis socials d'atenció primària al seu sector comarcal, substituint els municipis, que per manca de població disposen de menys capacitat econòmica i tècnica. El fet d'abastar un territori amplíssim té la problemàtica de poder distribuir equitativament els equips de professionals d'atenció primària.

Cal també clarificar la tria que fa la recerca per a determinades qüestions a l'hora de perfilar correctament les expectatives reals que d'ella es poden desprendre i valorar correctament les seves possibilitats. Per això cal tenir en compte:

- La intensitat de la recerca no estarà centrada en la situació de les persones o el context social dels subjectes de la intervenció, sinó en els programes educatius en si mateixos. És per això que s'abandonarà qualsevol acostament en profunditat al context social i territorial o a la història del programa, fora d'informacions complementàries.
- El usuaris dels programes mantindran importància només com a objectiu final de les intervencions. No s'especificaran ni s'accentuaran les seves peculiaritats, només seran interpretats com a criteri de necessitats finals des dels objectius dels programes d'intervenció.
- Es pretén realitzar una avaluació de pertinença i suficiència, analitzant les realitats, intencions i projectes dels programes. No es pretén una avaluació sumatòria sobre l'adequació dels objectius amb la realitat dels serveis.
- És pretén desenvolupar també una avaluació formativa del canvi, ja que les conclusions faran referència al perfeccionament dels programes. Es vol treballar l'aparició de noves possibilitats per a la millora dels programes i per futures intervencions.
- La metodologia seguirà plantejaments del disseny democràtic d'avaluació per la necessitat d'implicar-hi els tècnics i agents educatius amb la seva pròpia reflexió.
- El diagnòstic final farà sobretot referència a l'optimització dels dinàmiques dels programes sense pretendre una avaluació en profunditat que sobrepassaria les possibilitats de la recerca. Així, el diagnòstic plantejarà les següents perspectives:
 - Metes noves no ateses o no assolides pels programes.
 - Revisió global i proposta de millora dels dinàmiques generals d'intervenció.
 - Constatacions generals entorn dels mecanismes de planificació, desenvolupament i implementació dels diferents programes.
 - Constatacions finals sobre les transformacions dels programes en els seus sectors d'implantació.

- Valoració global de les intervencions en medi obert a les comarques de Girona en el marc d'infància i adolescència des de l'àmbit de protecció i desemparament.

6.3. Planificació, accés i context de la investigació

6.3.1. Proposta i intenció de la tesi

La tesi, en primer lloc, vol centrar el seu interès en l'arrelament i la realitat del medi obert a les comarques de Girona, com una resposta socioeducativa concreta que es dona a les necessitats de la infància i adolescència en situació de risc. Com s'ha especificat en l'apartat anterior, aquest acostament s'afronta amb una dinàmica cooperativa dels equips dels centres avaluats, les entitats responsables i fins i tot amb persones que pel seu currículum educatiu i acadèmic aporten reflexió en el camp de l'educació social i la infància en risc social a Catalunya. El científic social ha de prendre part «en les interaccions, el significat de les quals tracta d'entendre, i més si aquesta participació significa que implícitament ha de prendre posició davant les pretensions de validesa que els directament implicats en l'acció comunicativa vinculen a les seves manifestacions» (Habermas, 1988,1:169).

Per entendre millor aquestes interaccions s'han establert relacions amb el Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya (Ceesc), tant amb la seu de Barcelona com amb la de Girona, especialment en el seu espai de grups de recerca i reflexió entorn de la infància i adolescència en risc social i la definició de la professió d'educació social; amb algunes cooperatives d'educadors o empreses de serveis socials; responsables territorials de l'administració, i el món universitari vinculat a les ciències de l'educació. Igualment, l'autor de la recerca s'ha mantingut actiu en el camp del treball social, fent una tasca de supervisió a equip d'atenció primària de Càritas Girona. Amb aquests acostaments la recerca vol ser sensible als interessos més urgents del col·lectiu protagonista i subjecte de la investigació.

Des d'aquest punt de vista i en segon lloc, la tesi també vol ser una reflexió teòrica sobre la praxi socioeducativa que s'hi desenvolupa. No hi pot haver una pràctica professional eficient si no existeixen teories i uns models de referència, i que donin sentit a la pràctica

educativa (Ortega, 1999:13). D'aquesta manera els resultats fan aportacions recollint els aspectes generals i comuns de les dinàmiques d'intervenció i establint una proposta teòrica entorn del medi obert.

D'aquesta manera es vol respondre a la creixent necessitat manifestada en molts dels camps d'intervenció socioeducativa de reflexionar sobre la praxi. Els educadors socials són cada dia més conscients de la conveniència d'investigar sobre el seu propi treball amb la finalitat de millorar-lo. L'acostament de l'avaluació ajuda a fer aquesta reflexió qualificant la realitat dels programes i implicant tota la comunitat que hi intervé per tal que pugui «comportar-se críticament també contra la precomprensió que rep del seu propi entorn social i romangui oberta a l'autocrítica» (Habermas, 1988,2:568).

En tercer lloc, la recerca farà propostes que poden servir per augmentar la qualitat de la intervenció educativa dels programes avaluats, tenint en compte la situació real i concreta de les entitats, les administracions i els agents socials compromesos. És un treball d'investigació aplicada amb la intenció de resoldre problemes pràctics immediats, i ajudar a les reflexió teòrica dels educadors. Perquè investigar l'avaluació «és informar l'acció, donar suport amb arguments a la presa de decisions i aplicar el coneixement per resoldre problemes educatius, socials, organitzatius, polítics, etc.» (Pérez Serrano, 2000:39).

6.3.2. La formulació del problema

Fer hipòtesis és, «un cop plantejat el problema i revisada la literatura, preguntar-se quines són les solucions més probables, per escollir les que ens semblin més plausibles, amb la finalitat de procedir a la seva contrastació» (Latorre, del Rincón, Arnal. 1996:67). Les hipòtesis subministren a l'investigador una formulació racional que es pot mantenir en posteriors estudis d'investigació. Donen, a més, direcció a la recerca, delimiten la naturalesa de les dades necessàries per comprovar les proposicions fetes i faciliten l'elecció de la mostra i els procediments que s'hauran de desenvolupar.

Però donada l'amplitud i complexitat del seu camp d'estudi, la present recerca renuncia a plantejar hipòtesis. S'ha fet palesa la dificultat de separar teoria i pràctica, en què les qüestions relatives a

una metodologia de la comprensió en les ciències socials remetent a qüestions d'una teoria de l'acció orientada a l'enteniment (Habermas, 1973:467), en què es fa necessari reconstruir el saber preteòric (que se centra en la pròpia mirada subjectiva de l'investigador amb les seves concepcions prèvies i prejudicis) per poder satisfer pretensions teòriques, dins d'un complex concepte de la realitat social.

D'aquesta manera s'ha optat per formular un conjunt de qüestions que serveixen per plantejar la problemàtica que afronta la recerca, que volen respondre a realitats aportades per la pràctica professional i la reflexió acadèmica, relacionant la sensibilitat dels agents socials amb el marc teòric i la investigació:

1. La primera qüestió que es formula és la d'esbrinar si el medi obert com a espai d'intervenció socioeducativa esdevé una opció privilegiada per a l'actuació socioeducativa amb infància i adolescència en risc social. Amb ella es pretén especular entorn de les possibilitats que ofereix el medi obert per complementar accions que van des de l'actuació comunitària fins a la familiar, passant per la personal i la del grup d'iguals.
2. D'aquí, se'n deriva una segona: si el medi obert com a criteri i metodologia d'intervenció està, a nivell de projectes concrets, poc desenvolupat i reconegut, en conseqüència, acaba essent sovint subsidiari d'altres programes d'infància d'abast més ampli i amb menys especialització. Si en conseqüència té com a espai i estratègia d'intervenció unes potencialitats majors de les que han estat desenvolupades.
3. La tesi es planteja esbrinar si la manca de flexibilitat dels programes, sovint condicionats per les exigències del guió pressupostari i les decisions polítiques, pot tenir també com a conseqüència una manca de respostes educatives noves. Preguntant-nos, en conseqüència, si les dificultats de desenvolupar una avaluació coherent i regular dels processos d'intervenció és fruit de la manca de temps per replantejar-los i dinamitzar-los, de la falta de dedicació de tècnics especialitzats o de punts d'interès comú per fer-ho.
4. La divisió per sectors de les tipologies d'intervenció en una multiplicitat i disparitat de projectes pot ser plantejada com

una riquesa, però també pot fer disminuir l'eficàcia dels programes globals d'atenció a la infància. Els serveis s'acaben entrebantant en alguns aspectes, sense desenvolupar tot el ventall de possibilitats creatives que tenen com a potencial. Es parteix de dissenys molt concrets fruit de les possibilitats o necessitats socialment sentides a l'hora d'establir les grans línies d'intervenció en infància dins d'un territori. Es renuncia a definir uns principis marc d'actuació més globals. D'aquesta manera la manca endèmica de recursos materials, estructurals i humans, unida a la inestabilitat laboral dels mediadors de la intervenció, pot ser una causa de la precarietat de la intervenció dificultant la creativitat, renovació i innovació de futurs projectes.

6.3.3. La realitat social de les comarques gironines

El marc territorial d'aplicació del treball de camp de la tesi han estat les comarques gironines. Les justificacions d'aquesta tria es troben explicitades en el marc metodològic. Tot i així, es creu convenient dins la introducció fer esment d'algunes dades sobre la situació de la pobresa en aquest context, així com dels programes socioeducatius.

I és que respecte a d'altres àrees urbanes de Catalunya, Girona no representa un percentatge important de població ni en els seus nombres absoluts, ni en els relatius⁷⁷. Els municipis més grans de la demarcació oscil·len entre uns mínims de 27.000⁷⁸ habitants fins als 120.000 habitants que se li podrien adjudicar a Girona, ciutat unida als municipis que l'envolten (Salt, Sarrià de Ter, Quart i Fornells de la Selva)⁷⁹.

Girona és la demarcació de l'Estat espanyol amb la renda per càpita més elevada, després de les Illes Balears. Té, a més, una taxa d'ocupació molt per sobre de la mitjana espanyola i catalana⁸⁰. Això té conseqüències socials evidents: no estem parlant ni d'un territori pobre, ni d'una població amb problemàtiques profundes i extenses

⁷⁷ 619.692 habitants segons el padró del 2003.

⁷⁸ Girona, 81.220; Figueres, 43.198; Olot, 35.046; Blanes, 35.408; Salt, 34.308; Banyoles, 27.304, i Lloret, 27.511. Font: padró del 2003 i registre de persones del Servei Català de la Salut.

⁷⁹ Girona té una taxa de creixement vegetatiu d'un 4,83%, la primera de Catalunya i la quarta de l'Estat espanyol.

⁸⁰ Taxa d'activitat total d'un 67%, enfront del 59,5% de Barcelona, el 54% de Lleida i el 60% de Tarragona. La taxa d'atur és del 6,7%, enfront del 9,5% de Barcelona, o de l'11% de l'Estat espanyol. Font: Generalitat de Catalunya, Departament de Treball. Resultats de l'enquesta de població activa. Segon trimestre 2004.

com podria correspondre a les grans àrees metropolitanes i a la ciutat de Barcelona⁸¹. D'aquesta dinàmica socioeconòmica tan favorable en pot resultar que a menys població afectada, menor percentatge de recursos socials assignats.

Aquesta positiva valoració podria fer veure el panorama de la precarietat i l'exclusió social de les comarques gironines des d'una òptica d'intranscendència, obviant el seu pes en el marc general de Catalunya. No obstant, cal remarcar que, a més dels nivells de pobresa habituals a les societats postindustrials, fruit d'un sistema econòmic que com ja hem vist no permet la plena accessibilitat de la població als recursos que necessita, a les comarques gironines existeixen situacions d'exclusió social prou extenses i consolidades com per constituir motiu de reflexió⁸². Barris com el del Bon Pastor a Figueres, o el de Font de la Pólvora a Girona en són un exemple. Realitats com l'elevat nombre d'estrangers (Girona manté el percentatge més elevat de l'Estat)⁸³ amb situacions de pobresa i dificultat social, i amb necessitats d'integració específiques. A tot això caldria afegir la peculiaritat del seu àmbit rural, amb un gran nombre de municipis petits o mitjans, on les situacions d'exclusió es donen d'una manera més anònima i silenciosa⁸⁴.

D'això en resulta que els serveis, entitats i institucions d'àmbit públic o d'iniciativa social que desenvolupen programes socioeducatius tinguin un extens camp d'actuació, però amb unes característiques diferents a altres indrets del Principat. Hi ha entitats del tercer sector amb una història i una envergadura de recursos tècnics i humans suficient com per poder justificar treball, experiència i reflexió en el medi obert. El en el cas de la recerca, trobem l'exemple de Càritas

⁸¹ La taxa de pobresa a Catalunya se situa al voltant del 10,5% de la població, amb un total de 721.500 persones en situació de precarietat i pobresa severa, amb ingressos un 50% menys de la mitjana (4.838,1 euros/any). Font: Magda Mercader: *La pobresa a Catalunya. Pobresa monetària i privació a Catalunya a principis del s.XXI*. Fundació Bofill i Fundació Un Sol Món. Caixa Catalunya. Barcelona, 2004.

⁸² Entre el 1999-2003 s'ha doblat a la ciutat de Girona el nombre de persones que perceben el Pirmi, gairebé un 2% de la població. Font: diari *El Punt* del 12/1/2004.

Els Serveis Socials de l'Ajuntament han augmentat en el darrer any un 17% les visites domiciliàries. Font: memòria de la regidoria de Serveis Socials de l'Ajuntament de Girona.

Càritas al llarg de l'any 2003 ha fet més de 23.000 atencions a les comarques gironines. Font: memòria de Càritas Diocesana de Girona. Any 2003.

⁸³ Suposen el 11% del total de la població de les comarques gironines, al voltant de 74.000 persones en front del 8% de Catalunya. És la tercera demarcació de l'Estat en percentatge, superada per Alacant (15% de la població) i Balears (13%). Al municipi de Salt l'augment ha estat del 147% en un any, a Girona del 119%, a Olot del 115%, i a Figueres del 104%. Font: declaracions del subdelegat del govern F. Busquets del 29 de juliol del 2004.

⁸⁴ A tall d'exemple, ens podem adreçar a la recerca *Pobresa, marginació i exclusió social a la Garrotxa* dels professors Besalú i Feu. *Op. Cit.*

Diocesana de Girona i de la cooperativa Escaler, però en trobaríem d'altres.

La realitat dels consorcis de Benestar Social, com el de la Garrotxa i el del Pla de l'Estany (tot just acabat de constituir), són un altre exemple d'actuació en l'àmbit del treball social, en aquest cas des del sector públic. Manifesten un ferm compromís per la feina ben feta i per ajuntar esforços augmentant la qualitat de les intervencions. Igualment representen un intent d'equilibrar la balança dels recursos i els serveis cap a municipis més febles a nivell demogràfic i que d'una altra manera quedarien al marge de determinats ajuts. La preocupació dels Consells Comarcals en comarques que no han desenvolupat consorcis per implementar serveis especialitzats a determinats municipis, és un altre exemple d'aquesta voluntat (l'exemple inclòs a la recerca del Consell Comarcal de l'Alt Empordà).

En tercer lloc, cal destacar la realitat de la companyonia entre el sector d'iniciativa social i el públic en el cas dels plans de desenvolupament comunitari, en el cas de la recerca el del barri del Bon Pastor de Figueres, però també el d'Integrant Accions, al barri de Font de la Pólvora de Girona⁸⁵. En els dos casos entitats del tercer sector, administració autonòmica (Benestar i Família) i municipal coordinen recursos i presa de decisions per millorar la qualitat de vida dels habitants de determinats barris en situacions d'exclusió social molt acusada.

Son només algunes mostres que evidencien el fet que a les comarques gironines els programes d'intervenció socioeducativa de medi obert, estan prou desenvolupats per justificar la seva inclusió i per haver estat objecte de la tesi.

6.3.4. Definició de la mostra: la proposta de programes

La recerca centrarà les seves fonts d'informació en l'anàlisi d'uns determinats aspectes dels diversos programes socioeducatius escollits com a mostra. És una elecció que podem anomenar mostreig de

⁸⁵ A tall d'exemple, cal adreçar-se a la meua recerca de doctorat Una proposta avaluativa dels programes d'intervenció educativa en medi obert, al sector Onyar-Est de la ciutat de Girona. Op. Cit.

conveniència, o mostra intencionada⁸⁶, fortuïta o accidental, perquè l'investigador selecciona aquells casos disponibles, o bé aquelles persones que tenen un especial interès per la investigació i són convenients per a la mateixa (Gutiérrez Pérez, 1999:25) . Tot i així, s'ha intentat incloure, sempre que ha estat possible, un mostreig per quotes, amb la inclusió d'una selecció de característiques bàsiques comunes a tots els programes, i que es deriven de la seva vinculació comuna de ser intervencions en medi obert.

La investigació per a cada programa se centrarà en els projectes i les memòries, fent especial esment als objectius que defineixen la intervenció, la tipologia d'usuaris que tenen previst atendre, el disseny de les dinàmiques d'intervenció educativa, la capacitat de convocatòria expressada en la satisfacció dels mediadors, l'eficàcia educativa de la metodologia aplicada, la capacitat creativa i d'adaptació a les necessitats, les relacions de coordinació, la implantació i desenvolupament, l'eficàcia interna en la comunicació, la capacitat d'establir noves estratègies d'intervenció i de respondre a les noves necessitats, els equips de tècnics i l'anàlisi de les relacions entre programes i institucions públiques, especialment en allò que fa referència a l'assignació de recursos.

La recerca afectarà només i de manera exclusiva programes i projectes que desenvolupin tasques d'intervenció socioeducativa en medi obert d'una manera directa d'atenció a la infància i adolescència en risc del territori. Per això s'estableixen les edats de 6 a 18 anys, com a franges d'edat en les intervencions habituals dels programes analitzats. Com que la insistència de la recerca no recau en els usuaris sinó en el dinamisme propi de la intervenció, s'ha tingut en compte la incorporació puntual de projectes que treballen altres edats, sempre que la recerca ho justifiqui.

En general, el criteri per elaborar la mostra és que els serveis seleccionats es corresponguin amb una varietat d'intervencions. No s'ha cercat la comparació entre programes o projectes similars, perquè no es pretén valorar l'establiment, consolidació i desenvolupament d'un tipus d'intervenció, sinó el medi obert com a alternativa o complement de les actuacions de la resta dels agents

⁸⁶ També anomenat en investigació grup diana. Constitueix un grup de subjectes, activitats, espais, programes... que es poden acotar i que tenen tot un seguit de característiques comunes on es poden aplicar els instruments. La mostra vol ser una representació del conjunt, vol esdevenir una part significativa de la realitat que s'investiga, els resultats de la qual poden tenir un cert caràcter de generalització a tota la resta.

socials i educatius. És per això que s'ha valorat l'originalitat d'unes intervencions sobre d'altres a partir d'una prospecció realitzada a les comarques del Gironès, Baix Empordà, Alt Empordà, Garrotxa, Pla de l'Estany i alguns municipis de la Selva (Blanes). S'han obviat intencionadament per distància geogràfica, a més de criteris demogràfics, la Cerdanya i el Ripollès. En els casos de repetir-se un tipus d'intervenció (com ara el centre obert), s'ha optat per aquells que tenen una trajectòria més sòlida.

Una de les motivacions discutibles, però feta efectiva en l'elecció de la mostra, ha estat la relació personal d'alguns membres dels equips tècnics amb l'avaluador, situació que ha facilitat l'accés a la informació, tot i que no sempre ha estat així. Igualment s'han tingut més en compte en l'elecció de la mostra els serveis més favorables i amb millor disposició cap a la intromissió de l'avaluador, sobre aquelles que mostraven alguna reticència o explicitaven dificultats de temps i disponibilitat per fer-ho. Tot i aquests condicionants en la selecció del grup diana de programes de medi obert, s'han tingut en compte la presència de les següents característiques:

- Maduresa del projecte marc del programa seleccionat, amb una història i experiència en el sector on realitza la intervenció educativa. Programes amb experiència amb mitjans i estructura interna consolidada.
- Equips d'educadors formats per dos o més membres amb una estructura d'equip cohesionada.
- Tipologia de destinatari diversa, rebutjant els projectes molt especialitzats, cercant intervencions que prioritzen la integració en grups més normalitzats.
- Varietat d'implantació territorial dels programes (barri en situació d'exclusió social de gran ciutat o àrea metropolitana, ciutat satèl·lit o barri dormitori amb elevat component de població immigrada, capital comarcal, nucli rural).
- Varietat de titularitat del programa: municipal, d'associacions sense ànim de lucre, fundacions i vinculat a institucions de l'Església.
- Preferència per equips que ja mantinguin un cert procés de reflexió entorn de la intervenció que com a programa realitzen.

- Les tipologia d'intervencions en medi obert diferents accentuant la seva varietat i creativitat.

6.3.5. Els serveis i programes que formen la mostra

La mostra de programes i projectes que s'ha seleccionat, després de valorar les diferents possibilitats i seguir els criteris exposats en els punts anteriors, ha estat la següent i s'explicita per dominis comarcals:

L'ALT EMPORDÀ

1. **Pla de dinamització zona nord-est a la ciutat de Figueres.** La titularitat és del mateix pla, a través d'una taula directiva. No hi ha coordinació unipersonal sinó col·legiada. És una atenció especialitzada amb infància en risc social, amb una especial sensibilitat pel treball amb la comunitat gitana. Es fa treball de carrer, seguiment de casos, gestió i derivació cap a altres recursos i treball amb les famílies. El programa neix fruit d'un acord entre institucions públiques (Ajuntament de Figueras, direcció general de Serveis Comunitaris, Consell Comarcal de l'Alt Empordà i Administració, Promoció i Gestió, SA-Adigsa) i associacions veïnals.
2. **Programa de dinamització juvenil Alt Empordà.** La titularitat és del Consell Comarcal de l'Alt Empordà. La coordinació està en mans de la tècnica de Serveis Socials del Consell. Constitueix un projecte de dinamització juvenil en medi obert a diferents pobles de la costa de l'Alt Empordà: Portbou, Llançà, Colera, Selva de Mar i Port de la Selva, animat per una educadora. És una intervenció adreçada a adolescents d'entre 12 i 16 anys, però amb especial preocupació pels casos de risc social. Desenvolupa accions de seguiment personal, dinamització de la vida associativa i treball als IES. Va néixer a partir d'una problemàtica de consum de tòxics, però avui respon a una intenció preventiva i de dinamització del lleure educatiu entre municipis. L'educadora responsable del programa ho és també de l'EBASP. És un programa pilot tot just iniciat ara i amb moltes perspectives. Està consolidant locals propis a tots els municipis i definint activitats concretes.

LA GARROTXA

1. **ConSORCI de Benestar Social de la Garrotxa, programa d'infància i joves.** La titularitat és del Consell Comarcal de la Garrotxa i de l'Ajuntament d'Olot. Hi ha una directora tècnica de tot el consorci, però la coordinació del programa d'infància recau en la tècnica responsable dels serveis socials de primària. En aquest cas, es fa un acostament com a programa i no com a projectes determinats (foment de lleure, centre obert, punts de trobada, Sant Jaume/Tortellà, Garbuix, escola Sant Jaume, projecte 0-3 anys, i Espai Jove). En el programa d'infància del consorci hi intervé un equip de 5-7 educadors que fan un treball descentralitzat i es reparteixen els diferents projectes desenvolupats en equips de dues persones. Es treballa l'infant amb dificultats socials tenint en compte temes de normalització i treball amb les famílies. El més interessant del programa és la intervenció territorial en diversos municipis però a través d'una plataforma única. Hi ha una intencionalitat clara de barrejar treball comunitari, animació sociocultural i intervenció amb infància en risc social, a més de la capacitat de renovació i readaptació constant del programa a les noves necessitats. Les relacions de coordinació són molt estretes amb uns paràmetres i directrius d'actuacions comuns.

EL GIRONÈS

1. **Projecte Integrades d'Acompanyament per a la inserció laboral dins del servei de promoció per l'ocupació.** La titularitat pertany a la cooperativa Escaler i està en conveni amb els ajuntaments de Girona i Salt i amb el Departament de Treball, de qui rep el finançament. Hi ha una coordinadora de la línia laboral de l'entitat que és la darrera responsable del projecte. La seva dinàmica en medi obert té l'especificitat del treball amb adolescents que provenen del fracàs escolar, famílies en atenció primària, estrangers i sense formació específica en el camp laboral. És un projecte que atén un col·lectiu important d'adolescents entre 16 i 18 anys, amb situacions de derivació per part dels Serveis Socials locals, el mateix centre obert, i el DIE, amb intervencions mitjanes de dos mesos. Es treballa en xarxa amb primària, les empreses, els cursos ocupacionals i altres recursos. Es manté el seguiment un

cop el jove és dins l'empresa o el recurs. És previ a l'ocupacional i fa bàsicament acompanyaments individuals, a més de formació específica en habilitats i motivació. Funcional també com a SOL. Hi ha també accions grupals de suport. Atén un col·lectiu d'una quarantena de joves.

2. **Centre obert per a joves (12-16 anys).** La titularitat del projecte és de l'Ajuntament de Salt, però està externalitzat a la cooperativa Escaler. La seva coordinació recau sobre la responsable de la línia d'infància de la cooperativa. És un servei de centre obert amb 2 educadors i 17 usuaris, amb ritme diari de 17 a 20 hores. Atén una població d'adolescents de 12 a 16 anys derivats des del EBASP i dels IES del territori. Es treballa molt amb les educadores de primària. Atén un component important de població estrangera, bàsicament marroquina. Realitza acollides més àmplies un dia per setmana. Un dia obre el servei a altres usuaris que no estan directament vinculats als compromisos de derivació amb primària.

EL PLA DE L'ESTANY

1. **Centre obert per a infants i adolescents de l'Ajuntament de Banyoles.** És de titularitat municipal i sota la coordinació de la tècnica de l'àrea de Benestar Social de l'Ajuntament de Banyoles. És un servei de centre obert amb 12 anys de trajectòria. Rep ajut de la Diputació de Girona. Desenvolupa un treball terapèutic d'educació especialitzada. Es treballa conjuntament amb els infants i les seves famílies. S'eduquen elements de socialització, però no es fan deures ni reforç escolar. S'estructura en dues franges d'edat: de 4 a 12 anys, i de 12 a 16 anys. Els menors són derivats de l'EBASP, o directament de les escoles. Té un funcionament diari amb 2 educadores i 28 infants atesos. S'intenta que els estrangers no siguin el col·lectiu majoritari, i es deriven els casos de menys risc cap a altres recursos. Atén també altres usuaris de la comarca del Pla de l'Estany.

PROJECTES D'ABAST INTERCOMARCAL:

1. **Servei d'intervenció educativa (SIE):** N'és la titular Càritas Diocesana de Girona, i està implementat des de 1997. Té

conveni amb els municipis i escoles on treballa. És un programa finançat des del Ministerio de Asuntos Sociales. Disposa d'una coordinadora del programa i un equip de setze professionals. Segueix el model referencial del CO, però amb menys recursos professionals i horaris. El SIE es proposa com un espai on oferir diverses activitats que s'encaminen en dos sentits: reforçar el treball educatiu que es fa des de l'escola, especialment deures, i ser un lloc on tractar i intentar abordar les mancances educatives dels joves. Té una implementació territorial molt extensa, on cada servei treballa de manera autònoma, sota una coordinació de programa que unifica les diverses intervencions. És un programa que té en la incorporació i participació del voluntariat un dels seus objectius. En els vuit anys que té d'història, s'ha consolidat i ha endegat tot un seguit de coordinacions noves. Està ubicat a Girona (5 projectes als barris de Font de la Pólvora, la Creueta, Pont Major, Tialà i Palau), Salt, Roses, Palafrugell, la Bisbal d'Empordà, Platja d'Aro, Palamós, Torroella de Montgrí, Banyoles, Santa Cristina d'Aro i Figueres.

6.4. Estratègies i instruments de la recerca

Les estratègies i els instruments de la recerca serveixen per afrontar la problemàtica plantejada inicialment i estan en estreta relació amb la metodologia proposada. D'aquesta manera, i tenint en compte els objectius de la investigació i les variables⁸⁷ que s'han d'estudiar, s'han seleccionat aquelles estratègies i instruments que resulten més profitosos a l'hora d'obtenir informació.

Les variables de la recerca constitueixen les característiques que dins un projecte d'investigació poden mantenir més d'una expressió, allò que dins l'objecte investigat pot canviar d'una manera qualitativa o quantitativa al llarg d'un període. Les variables fan referència a qualsevol tipus de fenomen considerat en funció d'una de les seves característiques, que al manifestar-se pren diferents valors, sempre amb relació a un sistema definit i previ de classificació.

⁸⁷ Anomenem variable en una investigació a tot allò que pot canviar de manera qualitativa o quantitativa, es a dir, que pot tenir més d'un valor. En podem trobar generalment de tres tipus: independent (manipulada per l'investigador); dependent (és el que canvia, apareix o desapareix amb la introducció de variables independents); i interdependent (vinculada funcionalment a les dues anteriors). Pérez Serrano (1990: 448-449).

7.1.1. Les fonts d'informació i les accions de recerca

Recollir les informacions no és sinó reduir la realitat social que es pretén comprendre a un model de més fàcil utilització per tal d'entendre aquesta realitat social, i fent-ho d'una manera intencionada i sistemàtica a partir d'uns instruments proposats. La dada⁸⁸ que s'obté de la recollida és una elaboració fruit de l'estratègia per la qual s'opta, perquè no existeix per si mateixa fora del procediment, de la finalitat i del subjecte encarregats de recollir-la.

D'aquesta manera, el desenvolupament del procés de recollida d'informacions no pot separar-se de les qüestions o problemes plantejats a l'inici de la recerca, del context on es desenvolupa, i de la particular concepció prèvia que té l'investigador de la realitat que estudia. És ell qui acaba donant valor a les dades a través de les tècniques utilitzades per a la recollida, unes tècniques que corresponen a la predisposició i actuació assignades al procés de recerca. Segons Latorre, Arnal y Del Rincón (1996:200), per la metodologia qualitativa «els resultats de la investigació són creats, no descoberts. Creats a través de la interacció hermenèutica (interpretativa) i dialèctica (cerca una síntesi), entre l'investigador i els participants que realitzen l'estudi. Aquesta interacció és la guia de l'estudi.»

La nostra investigació es planteja des d'una avaluació de programes socioeducatius, i ho fa per poder definir l'estat de la qüestió de l'àmbit on desenvolupen la seva acció: el medi obert. La tria de les estratègies i dels instruments per acotar les fonts d'informació, es correspon a una metodologia d'avaluació de programes educatius orientada a la presa de decisions, és per això, que al llarg de la recerca ha estat present la dimensió participativa⁸⁹ dels protagonistes de les intervencions.

⁸⁸ Entenem per dada una elaboració, de major o menor abast, realitzada per l'investigador o per qualsevol altre subjecte present en el camp d'estudi, en la qual es recull informació entorn de la realitat interna o externa als subjectes, i és utilitzada amb propòsits de recerca. La dada suporta una informació sobre la realitat, implica una elaboració conceptual de la informació i una manera d'expressar-la que fa possible la seva conservació i comunicació (Gil Flores, 1994:16).

⁸⁹ La investigació participativa es caracteritza per un conjunt de principis, normes i procediments metodològics que permeten obtenir coneixements col·lectius sobre una determinada realitat social (De Miguel, 1989:73). Treballa amb problemes originats en la pròpia comunitat i té com a objectiu la transformació estructural i la millora de les vides dels subjectes implicats.

Una metodologia participativa que queda explicitada en les entrevistes semidirigides, que s'alterna amb l'anàlisi de les dades⁹⁰ aportades pels projectes i memòries, per la documentació específica dels esmentats programes en medi obert. D'aquesta manera la recerca permet una contrastació entre el que verbalitzen els directament implicats i la formulació i disseny de les intervencions manifestada en la seva documentació.

En primer lloc, la metodologia vol aconseguir informacions que facin referència als aspectes més estructurals de cada programa, generalitzables i comparables amb altres intervencions semblants. Després, informació sobre les dimensions internes i idiosincràtiques de cada servei, per enriquir i donar continguts al concepte de medi obert.

Tot seguit, s'expliciten les fonts utilitzades per assolir la informació entorn dels aspectes estructurals i interns de cada programa analitzat dins la mostra intencionada al llarg del procés de recollida i anàlisi. La previsió de continguts que aporta cada estratègia segons el quadre, no vol dir que es faci de manera exclusiva, però sí principal respecte d'altres.

⁹⁰ Entenem per anàlisi de dades el conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions i comprovacions realitzades a partir de les dades amb la finalitat d'extreure un significat rellevant amb relació a un problema d'investigació (Gil Flores, 1994:33). Els moments d'anàlisi i els moments de recollida de dades acostumen a alternar-se simultàniament en els dissenys d'investigació.

Fonts d'informació aportades per les estratègies de recerca

	CONTINGUTS	D	E1	E2
ASPECTES ESTRUCTURALS DEL PROGRAMA	Informació sobre el pla del sector (infància)	+	+	
	Informació sobre el programa	+	+	+
	Definició d'objectius i accions	+		
	Disseny del programa	+		
	Conceptualització del medi obert		+	+
ASPECTES INTERNS DEL PROGRAMA	Tipologia d'usuaris previstos	+	+	+
	Planificació de les actuacions	+		
	Organització de l'equip d'educadors	+	+	+
	Situació laboral		+	+
	Dificultats contrastades en la implementació		+	+
	Coordinacions previstes	+		+
	Mecanismes de seguiment, regulació i control ⁹¹	+	+	
	Mitjans d'avaluació previstos ⁹²	+		
	Valoracions generals de la implementació	+	+	+
	Perspectives de futur del programa		+	

D = Informacions aportades per la lectura, l'anàlisi i interpretació de la documentació

E1 = Informacions aportades per les entrevistes semiestructurades als directius de les entitats, els programes i els coordinadors tècnics.

E2 = Informacions aportades per les entrevistes semiestructurades a educadors i tècnics dels serveis.

⁹¹ Fa referència als instruments d'autoregulació de què disposa el programa per desenvolupar ordinàriament els objectius previstos i les intervencions concretes.

⁹² Fa referència a les avaluacions ordinàries que realitza el programa en terminis de temps estipulats i que s'expressen a través d'una memòria.

Per desenvolupar la recerca i aconseguir les informacions aportades per la tesi, s'han dut a terme tot un seguit d'accions dins la fase del treball de camp. No totes elles tenen la mateixa importància ni envergadura, però sí que han estat necessàries per resoldre el problema plantejat. Tot seguit, s'especifiquen seguint un criteri d'ordre cronològic en la seva aplicació:

1. Estudi prospectiu dels programes i projectes de medi obert a les comarques gironines amb el recull d'algunes dades generals sobre equips, accions, ritmes i destinataris atesos.
2. Elecció d'un nombre tancat de projectes i programes en medi obert a partir de la valoració de diferents tipologies d'intervenció, metodologia emprada, destinataris de la intervenció, la seva pertinença a programes més amplis i el model d'entitat que els dinamitza.
3. Revisió a partir de l'anàlisi de la documentació de diversos aspectes de la intervenció, especialment pel que fa a les aportacions que puguin fer a l'hora de definir les seves línies mestres.
4. Elaboració del guió d'entrevistes adreçades als directius, responsables de programa (d'àmbit administratiu o d'àmbit d'empresa prestadora de serveis) i tècnics que pertanyen als projectes seleccionats per l'estudi.
5. Realització de les entrevistes. Enregistrament i transcripció literal.
6. Elaboració de la graella de resultats amb les constatacions de cada programa i establiment de concordances i diferències entre programes.
7. Anàlisi de la informació aportada per les entrevistes.
8. Concreció de resultats i redacció d'informes parcials.
9. Redacció de les conclusions que es deriven dels informes parcials realitzats sobre la documentació i les entrevistes dels projectes objecte de la recerca.
10. Definició teòrica del medi obert i valoració global de les intervencions que es realitzen a la demarcació de Girona.
11. Establiment de les possibles línies i àmbits de futur del medi obert a les comarques gironines.

7.1.2. Les estratègies de la recerca

El terme *estratègia* ha anat substituint, en el camp de la recerca educativa, el de *mètode* perquè permet una unitat i varietat d'acció, facilitant una adaptació a situacions i contextos canviants. Així podem definir l'*estratègia* com una planificació conjunta de les directrius que cal seguir en cadascuna de les fases d'un procés. Té una relació directa amb els objectius que es pretenen aconseguir i amb la planificació concreta de la investigació. Fonamentalment, engloba tres elements constitutius: el combinatori (organització de recursos), el probabilístic (anàlisi de fenòmens produïts per l'atzar) i el voluntarista (per al control i canalització de les forces que conflueixen en el procés (Froufe i Sánchez, 1992:147).

Un primer aspecte de l'estreta relació de les estratègies i els objectius previstos és la línia interpretativa de la realitat que assumeix la recerca, on allò *social* té molta importància com a agent de la pròpia transformació. Es considera que l'ambient és un mètode educatiu i un recurs de socialització, constituint el treball en grup la seva eina de comunicació, que respectant el tarannà de cada individu, canvia la realitat on viu.

Des d'aquesta perspectiva, els programes i projectes en medi obert formen part d'allò *social* i disposen d'una capacitat de transformació de la realitat que els envolta, a l'hora que responen a algunes de les seves necessitats. En conseqüència, les estratègies de la recerca seguiran un plantejament formatiu⁹³, valorant les qualitats, potencialitats i limitacions dels programes des d'una perspectiva de canvi personal i social, i des d'un criteri de transversalitat (model il·luminatiu⁹⁴), relacionant fonts documentals amb fonts orals. En aquest procés s'ha obviat quantificar els resultats d'aquesta transformació assolits per les intervencions, en part, per la dificultat de tipificar-los atesa la natura intangible de les activitats educatives.

Un segon aspecte que hem de ressaltar en l'aplicació de les estratègies, és la necessitat d'assumir una teoria marc. En algunes disciplines científiques existeixen teories, sistemes fortament

⁹³ També anomenat avaluació del procés i que fa referència a la implementació del programa. (Stufflebeam i Shinkfield, 1995).

⁹⁴ Segons Latorre, Del Rincón i Arnal (1996: 254), també anomenats de negociació, democràtic i responnent. Desenvolupat per Parlett i Hamilton el 1977, emfatitza l'estudi intensiu del programa com a totalitat: els principis bàsics, l'evolució, les activitats, els encerts i dificultats. L'avaluació haurà de desenvolupar-se submergida en les condicions concretes on s'aplica el sistema.

interrelacionats de proposicions i conceptes abstractes que descriuen, prediuen i expliquen de manera exhaustiva grans categories de fenòmens. Dins el camp de les ciències socials, es podria esmentar l'esquema funcionalista, l'estructural, l'ecologia cultural, el conductisme i l'interaccionisme (Rodríguez, Gil i Garcia, 1999:84), entre d'altres.

l és que una aproximació a l'anàlisi de la funció que compleix la teoria en la investigació qualitativa es troba amb dos problemes: el dilema entre el general i el particular (a qui es dóna més importància: als fenòmens petits i concrets o al model de referència) i la relació causal (específica en cada fenomen) enfront de la canònica (la representació dels successos ens ajuden a formular imatges anomenades canòniques que serveixen de prototips per pensar en altres de semblants).

En el cas de les ciències de l'educació en general, i en el de l'educació social especialitzada en particular, no trobem una teoria general definida, tot i el debat que s'ha pogut generar entorn del tema. No existeixen teories o models estàtics o fixos, atemporals o definitius. No és fàcil partir d'una teoria de l'educació social única a l'hora d'interpretar i explicar la praxi, en la qual «ens puguem ubicar en la tranquil·litat del coneixement assolit i així exercir segurs una aplicació automàtica d'efectes segurs» (Ortega, 1999:15). Lluny d'entrar en qualsevol mena de debat, hem d'aclarir que en el desenvolupament de les estratègies al llarg de la recerca no s'ha partit de la definició d'un model inicial que serveixi com a referent teòric o patró tipus des d'on interpretar i ubicar els resultats obtinguts.

D'aquesta manera, podem concloure que la recerca ha treballat a partir de tres estratègies:

12. La compilació, selecció i anàlisi de la documentació, bàsicament projectes i memòries d'activitat, de diversos programes que intervenen en el medi obert.
13. L'entrevista enregistrada amb els dinamitzadors dels programes (equips educatius) i als directius de les diverses iniciatives.
14. La triangulació de les dades obtingudes per esbrinar i calibrar la concordància entre la base documental teòrica fruit del

disseny i l'explicitació en el context concret de cada servei per part dels responsables i dinamitzadors de la implementació.

6.4.2.1. L'anàlisi de la documentació

L'aplicació d'aquesta estratègia s'ha realitzat a partir de l'anàlisi dels projectes marc, projectes de servei i memòries dels programes sobre els quals s'ha fet la valoració, tots ells redactats o registrats dins el període temporal dels cursos 2002-2004. La lectura, revisió, anàlisi i codificació de les informacions contingudes en les memòries i projectes respondrien als següents objectius:

- Conèixer globalment la realitat de cada intervenció, descobrint els aspectes particulars i les dinàmiques pròpies i diferenciades de cadascuna.
- Revisar els plantejaments de justificació i filosofia de la intervenció oferts per la documentació.
- Valorar la diagnosi global que justifica la intervenció, així com la tipologia i objectius que dissenya la documentació per assolir-los.
- Conèixer les valoracions i els resultats constatats per les memòries i que fan referència a les conseqüències de la implementació dels programes.
- Obtenir una base informativa suficient i completa per construir una sòlida fonamentació teòrica de les conclusions que en resultaran al final de la tesi.
- Disposar d'una base documental consensuada pels impulsors del programa, constituint un material suficient per aplicar l'estratègia de triangulació posterior.
- Comparar la documentació, els plantejaments i la dinàmica dels diferents programes a partir de les taules d'indicadors.

Com que les dades ofertes per la documentació tenen correspondència només per a alguns aspectes del programa, han assumit en alguns casos el paper de font primària i principal, mentre que en d'altres només de secundària i complementària. La documentació escollida ha estat la possible, ja que no totes les entitats i institucions disposen d'uns projectes prou acurats, fets en profunditat, rigorosos i exhaustius. En alguns no hi ha incorporades les

esmenes de les revisions anuals, o les noves redefinicions a què les indueix la pràctica. No tota la documentació té els mateixos criteris d'estructura interna o interpreta de la mateixa manera què vol dir metodologia, estratègia i fase de la intervenció, o el que entén per definició del programa.

6.4.2.2. Les entrevistes semiestructurades

L'entrevista és un mètode eficaç per entendre les relacions humanes i té una gran varietat d'utilitzacions: anàlisi d'opinions polítiques, de propostes d'actuació, de processos de tractament terapèutic... Permet fer una exploració general de les situacions concretes, clarifica detalls i aprofundeix peculiaritats que puguin interessar en la recerca, a través «d'una relació de comunicació verbal en la qual l'investigador social, a més d'anar registrant les respostes, també realitza una observació de com es desenvolupa el procés de comunicació, percebent detalls que ajudin i completin la pròpia investigació» (Vicedo i Matas, 1999:150).

L'entrevista pot ser estructurada, semiestructurada o gens estructurada. Cadascun dels tres tipus d'entrevista té uns criteris ètics per a la seva aplicació, com el consentiment de l'entrevistat, el dret a la privacitat i la protecció davant de possibles futures males intencions (Fontana i Frei, 1998:47-48).

La recerca opta per l'entrevista semiestructurada perquè és la que permet flexibilitat a l'entrevistador, introduint variacions en el guió i vigilant que s'adeqüin als objectius, al problema que s'investiga i a la resta d'informacions. És un tipus d'entrevista que es trobaria entre:

- l'estructurada: elaborada per preguntes tancades i respostes ajustables a categories definides per endavant i amb registre mecànic de la informació; es preocupa per la recollida d'informació útil,
- i l'oberta, més sensible a la captació del discurs motivacional de l'entrevistat sense cap mena de condició inicial; aquesta llibertat implica que l'entrevistador ha d'intentar captar tota la informació d'utilitat i reconstruir després el sentit de l'entrevista en funció de les respostes escoltades.

L'entrevista semiestructurada es planteja des d'una òptica intencionada, ajudant a perfilar l'opinió i posició dels entrevistats,

mantenint la coherència amb les línies de l'estructura i l'objectiu de la resta d'estratègies. Desitja obtenir informació sobre un determinat problema a partir del qual establir una llista de temes que marcaran la dinàmica de la conversa. L'investigador ja disposa d'algunes idees de la qüestió que es valora i el que pretén amb la conversa es aprofundir alguns aspectes, aconseguint explicacions significatives per respondre als objectius de la recerca. Suposen una negociació amb l'entrevistat partint d'un propòsit explícitament acceptat per les dues parts, donant-li explicacions si és necessari. En aquest tipus d'estratègia, és molt important la relació de confiança i col·laboració positiva de l'entrevistat. D'aquesta manera en el marc de la recerca l'entrevista ha mantingut les següents característiques:

- Han estat entrevistes obertes en el marc d'un diàleg en què les dues parts (entrevistador i entrevistat) tenen un coneixement suficient de la realitat que es tracta, construint un espai de posicionament crític i aportació personal, contrastant i interpellant des de les conclusions de la recerca.
- Contenen qüestions més identificables que fan referència a aspectes generals de qualsevol programa, mentre que d'altres són específiques i estan motivades pel parer de l'entrevistat, girant entorn de l'objecte i la situació de la realitat en què està implicat.
- Donen més importància al vessant informatiu, el valoratiu i el referencial que puguin manifestar els interlocutors.

Tenint en compte aquestes característiques, l'entrevista ha volgut respondre als següents objectius:

- Complementar les informacions obtingudes en la primera fase de la recerca en el buidatge de la documentació.
- Conèixer aspectes de la realitat global dels programes avaluats, de la seva implementació i desenvolupament, que no han estat aportats d'una manera prou explícita i completa per la primera estratègia.
- Detectar, registrar i estructurar les demandes que fan els directors i equips dinamitzadors entorn de les intervencions, els usuaris i les necessitats.
- Definir les línies i les dinàmiques pròpies del medi obert com a intervenció socioeducativa, segons el parer dels responsables

de la seva dinamització. Les entrevistes constitueixen un indicador per valorar la seva situació, especialment pel que fa a les expectatives que tenen les administracions, les entitats i els agents socials implicats, valorant les possibilitats de futur.

- Valorar les relacions de coordinació entre els programes avaluats i la resta de serveis d'àmbit públic o privat, analitzant la seva eficàcia, la capacitat de treballar plegats i establir uns mecanismes d'actuació comuns.
- Avaluar l'atenció feta als usuaris segons els objectius inicials de cada programa, plantejant si es dona d'una manera suficient com per establir una primera resposta a les necessitats previstes en el diagnòstic inicial.
- Mesurar la correspondència dels dissenys dels programes als objectius i finalitats previstos en el seu projecte inicial, valorant la seva vigència pel que fa a les necessitats reals del moment actual.

6.4.2.3. La triangulació de dades

La triangulació com a estratègia de recerca no és més que la combinació de mètodes diferents, que permeten integrar i contrastar tota la informació disponible per construir una visió global, exhaustiva i detallada de cada experiència particular. La triangulació permet realitzar inferències⁹⁵ a partir de la natura i la fonamentació de les informacions (quantitatives, documentades basades en les opinions contrastades, del propi avaluador i del propi avaluador a partir de les opinions que ha rebut). La triangulació com a tercera estratègia permet superar problemes derivats de les anteriors, com ara les entrevistes (la implicació de l'investigador, la veracitat de les respostes donades i la dificultat d'homogeneïtzar les opinions d'un ventall de persones molt diverses).

És per això que la recerca ha utilitzat només l'anomenada triangulació de dades, que es mou des d'una gran varietat de fonts d'informació i permet l'accés a dades de naturalesa i orígens diferents.

⁹⁵ El tema de la correlació de dades s'experimenta, dins del marc metodològic de la tesi, com un aspecte problemàtic donada la varietat, poca uniformitat i diferència entre la documentació i la mateixa tipologia dels programes avaluats.

6.4.3. Els instruments de la recerca

Els instruments són els encarregats de materialitzar les estratègies i fer-les operatives en el treball de camp. Com a mitjans d'aproximació a la realitat han de mantenir les qualitats de fiabilitat⁹⁶ i validesa⁹⁷, correspondre-hi d'una manera directa amb l'observació, descripció i anàlisi de totes les variables que la conformen. D'aquesta manera aporten dades per a un millor coneixement dels col·lectius, intervencions i situacions que formen la complexitat de la realitat social, atenent a les possibles generalitzacions que s'hi puguin realitzar.

Globalment, la recerca ha disposat de quatre instruments: una graella de buidatge de la informació aportada per la documentació, una segona graella de buidatge en referència a la presència de diversos aspectes de la intervenció socioeducativa, un model d'entrevista semidirigida i un model de buidatge de les dades extretes de les entrevistes definit a partir dels objectius establerts per aquesta estratègia.

6.4.3.1. Els instruments que fan referència a la documentació

El primer instrument utilitzat pel que fa a l'anàlisi i tractament de la informació aportada per la documentació ha estat una graella de buidatge. La seva funció ha estat la d'endreçar, al servei de les necessitats de la tesi, la informació buidada. La lectura del material contingut a les graelles s'ha realitzat en dues parts:

1. A partir d'una síntesi per àmbits dels aspectes més remarcables de cada projecte.
2. Des d'una aproximació i interpretació global a partir d'inferències de totes les informacions aportades per la documentació.

La sistematització de la documentació utilitzada per elaborar i completar les graelles de buidatge ha tingut com a criteri una jerarquia organitzativa segons la importància que es dóna a les dades. Una rellevància que connecta amb els objectius i les

⁹⁶ Podem dir que l'instrument és fiable quan és estable, equivalent i mostra consistència interna, en altres paraules, la capacitat que té l'instrument de mesurar amb exactitud i certesa en situacions diferents.

⁹⁷ Vol precisar el grau en què els subjectes a qui va destinada la prova tenen el tret que es vol mesurar, és a dir la capacitat real que té l'instrument de mesurar.

informacions que han estat interpretades com a prioritàries per la recerca. Així ens trobem amb tres tipus d'aportacions:

1. Les que fan referència a la justificació, definició i emmarcament del programa dins l'entorn on es desenvolupa, de caràcter circumstancial i complementari.
2. El que podríem anomenar informacions circumstancials o de dinàmica interna, per ajudar a definir i aprofundir teòricament aspectes de la intervenció.
3. Informacions relatives pròpiament a l'estructura, dinàmica de la intervenció, així com les peculiaritats que té dins de l'acció socioeducativa en medi obert. Aspecte que pot proporcionar més punts d'enriquiment al propòsit de la recerca.

Un dels trets més característics de l'anàlisi qualitativa es troba en el fet que les manipulacions i operacions realitzades sobre les dades es produeixen preservant la seva natura textual. És per això que en la transcripció de les informacions s'ha intentat mantenir el mateix estil de llenguatge que té la redacció dels originals, evitant reinterpretacions.

Ni el buidatge ni l'anàlisi han fet cap mena de quantificació o recompte de la presència i repetició de determinades característiques comunes. El que sí que s'ha fet és estructurar les informacions a partir de la constatació d'elements comuns i diferenciats en la documentació, tenint en compte en l'elaboració de les conclusions la seva major o menor presència.

Les informacions de tipus quantitatiu (nombre d'usuaris, educadors, reunions, espais d'intervenció, entre d'altres) aportades per la documentació s'han obviat com a indicadors de valoració. Igualment, tot el que fes referència a pressupostos i finançament. El motiu per fer-ho es correspon amb els objectius de la recerca, que volen respondre a l'estat general del medi obert a les comarques gironines, i no tant amb l'anàlisi concret de cada intervenció o la comparació amb un model o patró paradigmàtic.

6.4.3.2. Justificació de les categories de la graella de buidatge de la documentació

Al llarg del següent apartat es justifica, es descriu i s'explicita la intenció de les qüestions proposades en la graella de buidatge de la

documentació. També es vol clarificar què entén l'autor de la recerca sobre cadascun dels punts i àmbits d'anàlisi de la documentació plantejats en el qüestionari.

- **Filosofia⁹⁸ de la intervenció i criteris per justificar la metodologia:** fa referència a les hipòtesis explicitades pels projectes per justificar la metodologia de la intervenció. Es descriuen també els elements aportats per la documentació que tenen a veure amb aspectes teòrics de la pedagogia i l'educació social i que puguin servir per donar una fonamentació teòrica i ideològica al disseny de l'acció socioeducativa.
- Tot projecte social suposa una intencionalitat, una voluntat on es «tradueix el concepte d'educació, la idea del que pretén aconseguir, el coneixement de la persona humana des de la perspectiva pedagògica i el bagatge cultural que possibilita les transformacions socials» (Froufe i Sánchez, 1992:101). D'aquesta manera es pretenen identificar els pressupostos pedagògics sobre els està sustentada la metodologia prevista per desenvolupar els seus objectius. En aquest apartat també es recull si la documentació ofereix alguna fonamentació jurídica, normativa i institucional, com ha estat el cas d'alguns dels programes treballats.
- **Anàlisi de la realitat del territori on s'implanta el programa:** valora si la documentació analitzada fa alguna referència a la realitat social del territori, si fa una fonamentació social de la intervenció.
- L'objectiu és veure si el programa s'ubica dins una determinada població, i si n'elabora alguns indicadors prospectius. La territorialitat és un tema complicat en el tractament de la documentació perquè l'abast intramunicipal de molts projectes fa difícil delimitar-lo. Sovint se'n prescindeix per accentuar la descripció dels usuaris.
- **Anàlisi de la problemàtica i les necessitats que planteja la realitat del territori on s'implanta el programa i a les quals vol respondre:** s'esmenten els factors de risc i la relació directa que

⁹⁸ Entenem l'opció filosòfica com el reflex d'una concepció del procés d'ensenyament i aprenentatge i de la dimensió teleològica que es dona en la intervenció. Té una gran càrrega d'intencionalitat, motiva el procés educacional, vehicula els continguts del treball i estructura els objectius de la intervenció. La comunicació esdevé dins la relació educativa, la seva estratègia més important. (Riberas, Vilar, Pujol: 66-67. *Op. Cit.*)

tenen amb les necessitats socials ateses i previstes per la intervenció dels projectes i programes. Alguns fan referència als usuaris i altres al seu entorn, però els dos àmbits són considerats generalment com a susceptibles de crear necessitats a les quals cal atendre amb la intervenció socioeducativa.

- **Hipòtesis que formula la documentació entorn de les respostes a les necessitats i a la problemàtica:** analitza els principis bàsics de la intervenció, les pautes i pressupostos que la fan correspondre als objectius, i valora donar prioritat a les necessitats i serveis per la presa de decisions que fa la documentació.
- **Col·lectiu a qui s'adreça:** es fa constar la seva definició i les condicions d'acollida previstes per la documentació. En alguns casos, es defineixen tipologies d'usuaris tenint en compte les seves circumstàncies personals. Pel que fa a les condicions d'admissió, es tenen en compte les circumstàncies especials, personals i de context dels usuaris, relacionant problemàtiques generals de l'entorn i problemàtiques particulars dels infants atesos.
- **Objectius que manté el programa:** presentats com a elements dinàmics per aconseguir el canvi social i una millora del nivell de vida, representant també una reflexió sobre el que es vol fer, els mitjans i els recursos disponibles.
- Els objectius són un element nuclear dins del projecte social perquè descriuen el que s'espera aconseguir en les tasques socials i s'ofereixen com una referència necessària per l'avaluació final. En aquest apartat es vol afrontar la proposta d'objectius que fan els diversos projectes i programes d'una manera general i sintètica. Donada la dificultat de discernir entre objectius generals i específics, s'opta per agrupar-los en quatre àmbits:
 - Objectius que fan referència a l'educació preventiva: aspectes generals de l'educació i evolució de l'infant dins de l'àmbit dels hàbits i la socialització.
 - Objectius que fan referència a l'educació formativa: aspectes estrictament acadèmics, curriculars i de desenvolupament cognitiu de l'infant. També s'assenyalen aquí aquells que estan amb relació amb la família.

- Objectius que fan referència a la millora de la situació a mitjà termini de les relacions socials en el territori, a través de la intervenció socioeducativa que es fa amb els infants i els seves famílies.
 - Objectius que fan referència a la promoció global del benestar a la infància: temes d'atenció a la infància des de la perspectiva de drets bàsics i de promoció global i millora de la qualitat de vida de les famílies.
- **Formulació que realitza de les propostes d'intervenció:** explicita la proposta de la intervenció socioeducativa que fan els projectes i programes, la tipologia a la qual pertany i la definició si l'enuncien.
 - **La previsió de la intervenció segons la documentació:** fa referència als aspectes més estructurals i organitzatius de la intervenció socioeducativa, com ara les fases de la intervenció i la seqüenciació, com també als mecanismes de regulació, com ara les reunions internes d'equip i de programa, les trobades derivades de les funcions de direcció, les coordinacions externes amb altres serveis i agents socials que també intervenen amb els infants i els mecanisme d'avaluació previstos.
 - **Tipologia de la intervenció prevista per la documentació:** fa referència a les característiques i a les grans línies d'actuació, així com a les eines i recursos planificats per tal de desenvolupar-la.
 - **Metodologia de la intervenció prevista per la documentació:** recollint la metodologia, les propostes previstes per fer front als objectius, les línies d'actuació per aconseguir les fites educatives que defineixen el projecte. També fa referència als mètodes educatius, a les circumstàncies de la intervenció i les tècniques utilitzades.
 - **Descripció del servei feta per la documentació:** en el cas d'alguns programes amb gran nombre i diversitat de serveis i projectes, es fa necessari dedicar-hi una descripció per separat. És per això que aquest apartat es planteja de manera diferent segons la complexitat de les intervencions. En alguns casos, es fa d'una manera merament descriptiva, mentre que per a altres es fa referència a aspectes més fonamentals i constitutius. Per alguns d'ells també s'ha considerat oportú incloure alguns aspectes que tenen relació amb la part més organitzativa,

explicitant per exemple les funcions del coordinador i la dels educadors per ajudar a entendre alguns aspectes nous o peculiars de la intervenció i el mateix projecte.

- **Resultats del projecte i aspectes que s'han de considerar, constatats per les memòries:** on s'inclouen les valoracions de les seves intervencions anuals, que reflecteixen els punts positius valorats com a resultats i assoliment d'objectius, i d'altres en què es constata que no s'hi avança prou. Es troben juntes les apreciacions d'àmbit estructural amb altres que fan referència a temes puntuals d'implementació i de relació educativa amb els infants.
- **Punts de conflicte manifestats en la documentació:** dins la documentació analitzada apareixen punts de disconformitat dels equips amb el disseny del projecte i amb la seva implementació. Aquests conflictes es manifesta habitualment en els parers dels directius o amb el plantejament que es dona al servei. Normalment, acostumen a ser opinions divergents o punts espinosos sobre determinats aspectes, però que en cap cas el qüestionen en la seva totalitat. Aquest apartat s'enriquirà en la segona part de la recerca amb les informacions aportades per les entrevistes, que ajudaran a resituar els punts de conflicte dins el marc general de la implementació i representar filons per obtenir informacions noves i específiques als diferents implicats en els projectes.
- **Algunes observacions crítiques:** es fan després de la lectura i l'anàlisi de la documentació. Només es pretén, en aquesta fase de la recerca, assenyalar aspectes que poden semblar deficitaris o que no estan ben desenvolupats. Igualment, s'hi han afegit constatacions que, amb relació a altres projectes, es troben positives per millorar la qualitat dels projectes.

6.4.3.3. Model i justificació de l'entrevista semidirigida

Com ja s'ha especificat en l'apartat de l'explicació de les estratègies, les entrevistes recullen informació de diversos aspectes interns i externs dels programes avaluats. Pel processament i anàlisi de la informació de l'instrument s'han enregistrat amb gravadora les entrevistes amb una posterior transcripció literal. Totes les aportacions fetes es recullen i endrecen després, en un primer anàlisi de buidatge, seguint una

estructura formulada pels objectius previstos per l'estratègia. A tot això se li ha afegit un segon anàlisi i codificació de la informació.

En tot aquest procés, es continua amb una formulació de judicis de valors a partir de la selecció d'aquelles informacions que aportin evidències que es basin en dades objectives i contrastades, i la realització d'inferències a partir de l'origen i la fonamentació de les informacions (quantitatives, documentades basades en les opinions contrastades, del propi avaluador i del propi avaluador a partir de les opinions que ha rebut). Aquesta darrera part, s'inclou dins l'escrit de la tesi, les anteriors, no.

Per aquesta valoració es tenen molt en compte els diversos nivells d'implicació i responsabilitat dels interlocutors. La contrastació vol ser una de les novetats de la recerca, defugint l'especialització de les preguntes segons l'espai d'actuació i responsabilitat per possibilitar apropaments a la mateixa interpel·lació des d'àmbits complementaris però diferents.

Tot seguit s'exposa la relació entre els objectius previstos per l'entrevista com a estratègia i les qüestions plantejades al llarg del seu desenvolupament:

OBJECTIU PRIMER: Valorar la correspondència i l'adequació dels dissenys dels programes amb els objectius i finalitats previstos en el projecte inicial, així com amb els resultats que es poden constatar en la praxi diària del desenvolupament.

Amb aquest objectiu es pretén obtenir valoracions i percepcions globals de les actuacions amb infància i adolescència en el territori que desenvolupa el projecte, els objectius previstos inicialment i la possibilitat de millorar la qualitat de futures intervencions. Es correspon a tres qüestions:

1. Valori el projecte/programa de medi obert del que és responsable des de les següents perspectives. Aquesta qüestió es desglossa en les següents preguntes:
 - A quines necessitats respon i qui les ha detectat.
 - L'originalitat i/o significació que manté en el seu disseny i implementació respecte a altres intervencions socioeducatives.

- La seva eficàcia i eficiència a mantenir itineraris socioeducatius progressius⁹⁹ amb els destinataris.
 - Les limitacions més grans que manté amb l'adequació a les necessitats reals o a d'altres que s'han generat darrerament.
 - La capacitat de creixement i especialització que ha mantingut el projecte/programa respecte als seus inicis.
 - Si amb la implementació del projecte/programa ha millorat la situació dels menors atesos, i en quins aspectes.
2. L'estructura del projecte/programa es correspon i facilita la consecució dels objectius previstos?
 3. Quines carències i quines qualitats manté segons el seu parer, l'organització interna del projecte/programa?

OBJECTIU SEGON: Valorar l'experiència socioeducativa dels tècnics contrastant amb els resultats de l'avaluació dels programes realitzats i les opinions dels seus directius.

Amb aquest objectiu es pretén valorar el prestigi i la reflexió entorn de la intervenció que fa l'equip responsable, així com les dinàmiques de supervisió que li pertoquen.

1. Podria valorar un encert i una carència de l'equip de tècnics responsable del projecte/programa?
2. Quins són els mecanismes d'avaluació ordinària previstos i amb quina finalitat?
3. Hi ha alguna mena de mecanisme de seguiment¹⁰⁰ i control¹⁰¹ intern d'instàncies externes¹⁰²?

⁹⁹ Es fa referència als itineraris d'intervenció socioeducativa definits per a cada infant en seguiment, anomenats també projectes educatius individuals, i que marcaran les actuacions amb ell al llarg de tota la seva presència en el servei.

¹⁰⁰ Fa referència als instruments d'autoregulació de què disposa el programa per desenvolupar ordinàriament els objectius previstos i les intervencions concretes. Igualment als instruments dissenyats per valorar l'eficàcia, eficiència i necessitat del programa.

¹⁰¹ Entenem per control un procés de caràcter permanent, dirigit a valorar qualsevol element del sistema i a corregir les possibles desviacions respecte als criteris proposats. És el component dins del projecte que ens va indicant l'adaptació de les accions dins dels programes o les modificacions que es produeixen per canvis de les circumstàncies. El seu objectiu és aconseguir eficàcia i funcionalitat.

¹⁰² Fa referència a nivells ordinaris de direcció o control superiors a l'àmbit del projecte/programa i amb decisió política. Per Serramona (1989) el control intern es preocupa del funcionament del sistema des de dins, mentre que l'extern analitza la informació que ve de l'exterior i compara els resultats aconseguits amb els objectius previstos.

4. Podria parlar de la situació d'estabilitat laboral i continuïtat dels equips de tècnics?

OBJECTIU TERCER: Obtenir valoracions i percepcions globals de les actuacions amb infància i adolescència en el sector per poder millorar la qualitat de futures intervencions, establint possibles vies d'optimització dels serveis en curs en el futur, a partir d'una reestructuració dels serveis actuals.

Amb aquest objectiu es pretén obtenir una valoració de la dinàmica ordinària d'intervenció educativa, tant pel que fa als seus elements de programació, com als de la seva posada en pràctica i desenvolupament, la realització de les activitats previstes i els mecanismes d'avaluació interns:

1. Quins aspectes cal millorar d'aquests serveis amb vistes al futur?
2. Pensant en el futur, calen reestructuracions en profunditat del programa o manté encara tota la seva vigència?
3. Si és així, és possible per disposició de mitjans o possibilitats del programa concretar en el futur pròxim algunes optimitzacions en la qualitat educativa dels serveis, establint alguns aspectes on es poden concretar?

OBJECTIU QUART: Valorar la possibilitat d'endegar altres projectes per resoldre necessitats vigents no ateses pels serveis en curs.

A diferència del primer objectiu que feia referència a les finalitats previstes pel programa, en aquest es pretén obtenir una valoració sobre si es respon a noves necessitats no previstes en el diagnòstic inicial. Vol ajudar a establir si existeix una vigència del programa i els seus diferents serveis quant a les necessitats reals del moment actual:

1. Quins són els fronts, en el marc de la infància i adolescència menys atesos o no atesos pel programa, i on caldrien, llavors, les actuacions de més necessitat?
2. Es planteja la possibilitat de nous projectes amb intervencions diferents a les actuals per resoldre aquestes noves necessitats?

OBJECTIU CINQUÈ: Aconseguir valoracions personals de la dinàmica general en medi obert com a intervenció socioeducativa amb infància en risc social des de l'àmbit de la detecció/prevenició que té el programa.

Aquest objectiu, ja que afecta a una valoració global i d'opinió personal, es preveu com a secundari. Servirà per la interpretació d'algunes aportacions que hagi reportat l'entrevista, i molt especialment per les conclusions finals.

1. Quines metodologies del medi obert són les més representatives o utilitzades en les intervencions previstes pel programa?
2. En poques paraules i intentant sintetitzar, podria indicar el punt més fort del programa i el seu punt més dèbil com a intervencions en medi obert?

Després de l'explicitació de les preguntes i la seva relació amb els objectius previstos per l'entrevista semidirigida, tot seguit, i per concloure el marc metodològic, s'exposen les fases de desenvolupament i el cronograma de la recerca.

6.4.4. Les fases de desenvolupament del treball de camp i el cronograma de la tesi

Primera fase (juny-setembre 2003):

1. Trobada i entrevista de presentació de la recerca als coordinadors tècnics, directius, i responsables polítics dels programes avaluats. Proposar col·laboració. Concretar i programar els terminis de les actuacions per al treball de camp en cada cas.
2. Sol·licitud per escrit des del departament de Ciències de l'Educació de la UdG, als titulars dels programes i projectes col·laboradors amb la tesi, explicitant les demandes i els compromisos.
3. Elaboració dels instruments de buidatge i codificació de la informació aportada per la documentació. Validació

d'aquests instruments per tres experts del departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona¹⁰³.

4. Anàlisi descriptiva i valorativa de les memòries i projectes dels programes seleccionats 2002-2004.

Segona fase (octubre 2003–febrer 2004):

1. Entrevista semidirigida als directors, agents socials i educatius i coordinadors responsables dels programes avaluats.
2. Transcripció literal de les entrevistes.
3. Elaboració d'una graella de resultats i primeres conclusions a partir dels objectius previstos.
4. Inici de la triangulació amb primeres dades aportades per la documentació, el registre de camp i les entrevistes.
5. Revisió de la necessitat de noves entrevistes per l'anàlisi de cada programa i projecte.

Tercera fase (febrer 2004–novembre 2004):

1. Triangulació total de les dades obtingudes en el diari de camp, la documentació i les entrevistes.
2. Elaboració de les primeres conclusions a partir d'una graella de correspondència d'objectius plantejats per la tesi, i el conjunt de dades aportades per les graelles de buidatge i anàlisi.
3. Valoració global dels programes i projectes avaluats.
4. Elaboració de les conclusions finals de la tesi.
5. Redacció final de la introducció, presentació i text de la tesi doctoral.
6. Revisió de tota la redacció.

¹⁰³ Concretament en aquell moment es va demanar a la professora Judith Fullana, a la professora Gemma Clapés i al professor Josep Miquel Palaudàrias.

Cronograma de la recerca

DATA	PROGRAMACIÓ DE LA RECERCA
Novembre-gener del 2001-2002	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistes amb tècnics i erudits sobre tema 2. Primers plantejaments sobre les possibilitats de la tesi 3. Entrevistes director de tesi i acotació
Febrer-maig del 2002	<ol style="list-style-type: none"> 4. Elaboració del primer disseny de la tesi 5. Cerca i lectura de la bibliografia 6. Manteniment d'entrevistes amb erudits i institucions 7. Presentació del projecte de tesi al tutor
Estiu, tardor i hivern del 2003	<ol style="list-style-type: none"> 8. Inici del marc teòric: introducció 9. Marc teòric: infància, el medi obert, educació, avaluació de programes educatius, polítiques socials, pobresa 10. Estudi prospectiu i visita d'entitats i tècnics de programes de medi obert
Primavera del 2003	<ol style="list-style-type: none"> 11. Marc metodològic 12. Disseny dels instruments i de l'estructura del treball de camp 13. Elecció del grup diana de programes per treballar 14. Tancament del marc teòric i correccions finals 15. Posada en contacte amb les entitats i administracions escollides. Confirmació de la seva col·laboració 16. Compilació de les documentacions de les entitats 17. Lectura de la documentació 18. Supervisió tècnica dels instruments i del disseny de la recerca
Estiu del 2003	<ol style="list-style-type: none"> 19. Aplicació dels indicadors de la recerca a la documentació de les entitats

DATA	PROGRAMACIÓ DE LA RECERCA
	20. Inici de la redacció del treball de camp
Tardor-hivern del 2003	21. Realització de les entrevistes als directors de programes. Sector Empordà 22. Realització de les entrevistes als agents socials. Sector Empordà 23. Realització del qüestionari als equips tècnics. Sector Empordà
Hivern del 2004	24. Elaboració de la informació obtinguda 25. Redacció del treball de camp obtingut a partir de les entrevistes 26. Aplicació dels indicadors a la documentació relativa a les reunions de coordinació 27. Supervisió externa
Primavera del 2004	28. Realització de les entrevistes als directors de programes. Sector Garrotxa 29. Realització de les entrevistes als agents socials. Sector Garrotxa 30. Realització del qüestionari als equips tècnics. Sector Garrotxa 31. Elaboració de la informació obtinguda 32. Redacció del treball de camp obtingut a partir de les entrevistes 33. Aplicació dels indicadors a la documentació relativa a les reunions de coordinació 34. Supervisió externa
Maig-juliol del 2004	35. Realització de les entrevistes als directors de programes. Sector Girona-Salt 36. Realització de les entrevistes als agents socials. Sector Girona-Salt 37. Realització del qüestionari als equips tècnics. Sector Girona-Salt 38. Elaboració de la informació obtinguda 39. Redacció del treball de camp obtingut a partir de les entrevistes 40. Aplicació dels indicadors a la documentació relativa a les reunions de coordinació 41. Supervisió externa

DATA	PROGRAMACIÓ DE LA RECERCA
Estiu, tardor, hivern del 2004	<ul style="list-style-type: none"> 42. Redacció de les conclusions finals del treball. 43. Revisió global del treball de la tesi doctoral.. 44. Presentació del treball als tècnics de les entitats. 45. Correccions d'estil i ortografia. Maquetació.
Febrer del 2005	<ul style="list-style-type: none"> 46. Edició 47. Lliurament acadèmic de la tesi doctoral a la comissió de doctorat

ANÀLISI I AVALUACIÓ DE LA DOCUMENTACIÓ DELS PROJECTES I PROGRAMES

Aquest apartat és el resultat d'una tasca prèvia de treball sobre el volum de la documentació que configuren els projectes i memòries dels serveis avaluats, sempre seguint les pautes de buidatge presentades en el marc metodològic. Com a tal queda configurat en set parts. Les sis primeres estructuren d'una manera doble —analítica i valorativa a la vegada— els continguts de la documentació. Cadascuna d'aquestes parts es vol correspondre amb els moments de la implementació de qualsevol intervenció socioeducativa dins l'àmbit del medi obert: context o marc circumstancial, marc teòric i educatiu de referència, marc operacional o aplicatiu, marc organitzatiu, marc de control i marc valoratiu o d'avaluació.

La setena i darrera part constitueix una primera valoració global per part de l'autor de la recerca, fent referència a tota la documentació analitzada i és una síntesi final del capítol. S'ha cregut convenient situar-la en aquest punt i no més endavant, dins el marc de les conclusions, prenent així manifestar el component d'avaluació de la recerca com una constant present al llarg de tot el seu desenvolupament. En el capítol següent, amb l'estructuració i l'anàlisi de la informació aportada per les entrevistes enregistrades, se segueix el mateix criteri.

Les constatacions avaluatives que es deriven d'aquest apartat, es relacionen més endavant amb la informació aportada per les entrevistes semidirigides que constitueixen el segon instrument del treball de camp. La síntesi interpretada de tot aquest material esdevé la font principal i primària per l'elaboració de les conclusions finals de la tesi, resultat de tot el procés de recerca.

Amb tot plegat es vol respondre a l'objectiu inicial de la tesi: establir un estat de la qüestió a l'entorn del medi obert a les comarques gironines. Es fa sense entrar a valorar d'una manera individual cada projecte i programa de la mostra, ja que es pretén establir una tònica general de les intervencions que permeti qualificar i valorar la situació. Tot i així en alguns casos es faran constar algunes particularitats o

situacions específiques d'alguns serveis, que cal tenir en compte per aconseguir una valoració més ponderada i rigorosa.

7.1. MARC CONTEXTUAL: anàlisi de necessitats, realitat i problemàtica del context d'implementació i col·lectius atesos

7.1.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit

Globalment, no trobem en la documentació analitzada un diagnòstic de les necessitats ni tampoc de la realitat del territori on es pretén implementar la intervenció. Alguns projectes i programes d'intervenció socioeducativa en medi obert responen a actuacions d'urgència, és a dir, tenen pressa per resoldre situacions conflictives amb ressonància social i no es plantegen desenvolupar estudis de diagnòstic específics.

Per altra banda i segons la documentació, molts dels serveis deuen la seva implementació a encàrrecs de l'administració local o pertanyen directament a la xarxa d'atenció social primària que constitueixen els seus principals derivadors. Els programes es troben en una estreta dependència amb els EBASP¹⁰⁴ que són els que acaben definint les necessitats i elaborant els diagnòstic de sortida que assumirà la intervenció.

En la documentació, en canvi, sí que hi trobem una aproximació a les problemàtiques per a les quals s'ha previst el disseny del programa o el projecte. Acostumen a ser definicions molt generals i àmplies que fan referència a les tradicionals necessitats que s'adjudiquen a la infància en risc social. Per fer-ho s'utilitzen alguns dels indicadors de risc previstos per la legislació, expressats a través d'algunes dades estadístiques. Aquestes dades s'acostumen a constatar en les memòries finals, quan es parla de la recollida de casos atesos (SIE¹⁰⁵ Càritas, Consorci Benestar Social Garrotxa), amb un intent de definir perfils socials i carències del territori.

¹⁰⁴ Equip bàsic d'assistència social primària. De competència municipal i habitualment format per un assistent/a social, un educador/a social i una treballador/a social. En altres moments de la tesi s'utilitza la nomenclatura UBASP, unitat bàsica d'assistència social primària per fer referència la mateix.

¹⁰⁵ SIE: Servei d'Intervenció Educativa. És el nom que rep el programa d'infància de Càritas Diocesana del Bisbat de Girona.

Pel que fa a la definició dels col·lectius a qui són adreçades les intervencions, és un dels aspectes més ben treballats en la documentació analitzada. Es fa un esforç de clarificació molt precisa de la tipologia d'usuaris, la identificació dels factors de risc i les situacions que cal atendre amb una prioritat especial, establint els mecanismes de derivació i coordinació corresponents per fer-ho.

El primer criteri amb què es treballa és el d'una acollida d'usuaris àmplia, dins de la qual tenen prioritat les peticions formulades per l'assistència social primària. També cal puntualitzar que aquesta situació es dona en programes d'implementació territorial supramunicipal i fins i tot comarcal, cosa que els obliga a una certa flexibilitat a l'hora de fer les acotacions i les admissions dels usuaris potencials de la intervenció.

El segon criteri plenament acceptat per tal de regular les admissions, és el principi d'urgència. Aquelles situacions particulars que demanen accions immediates són les que primer cal atendre. En aquest sentit es respon a un criteri bàsic utilitzat pels serveis d'atenció social primària, on la conveniència del servei per assumir la intervenció es valora des de la competència i responsabilitat per assumir i respondre als casos que li arriben.

La documentació, pel que fa a la tipologia de destinataris que cal atendre, reconeix la dificultat de construir serveis d'acollida molt restringits a una població, pel perill d'estigmatització que suposa als menors. Igualment es manifesta la necessitat d'obertura a altres destinataris amb situacions normalitzades i que pertanyin a l'entorn dels menors en risc atesos. Però amb l'aplicació d'aquest criteri també es creu que es pot xocar contra les limitacions que imposen els recursos disponibles. La dificultat per atendre tota la demanda d'incorporacions, unida a les contínues pressions administratives per donar sortida a situacions d'urgència, resulta una realitat molt habitual en els serveis.

Una altra preocupació manifestada en algunes memòries és la voluntat de no convertir els projectes en serveis per a estrangers. Primer, perquè no tots els immigrants, pel fet de ser-ho, esdevenen famílies multiproblemàtiques en què els menors necessiten atencions especialitzades; segon, perquè creuen que cal evitar que la seva presència majoritària acabi mediatitzant els objectius previstos per la

intervenció. En aquest sentit les memòries es fan ressò de la necessitat d'articular accions de tipus normalitzador per aquest col·lectiu, centrades en el marc del lleure i de l'animació sociocultural.

El medi obert es resisteix a esdevenir *a priori* i sense cap mena de reflexió prèvia, una intervenció «integradora» per excel·lència del col·lectiu estranger. Aquesta feina, tot i que pot ser complementària i constituir una de les sensibilitats del projecte i l'acció educativa, no té per què ser la seva característica principal.

Per finalitzar aquest punt es vol fer constar que en els projectes analitzats la documentació manifesta l'existència d'un protocol per tal de regular les derivacions, determinar les informacions que s'han de traspasar i els criteris que s'han d'establir per a cada cas i situació. Això es fa establint una relació molt estreta en la majoria de projectes entre l'atenció social primària i els serveis d'atenció a la infància en medi obert.

7.1.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit.

Tècnicament tot programa social ha de respondre a les necessitats d'un col·lectiu dins un territori determinat. Necessita, en conseqüència, el seu coneixement en profunditat per poder dissenyar la intervenció amb la qual vol correspondre de la manera més efectiva possible. Sense aquest diagnòstic es pot arribar a l'equívoc que les necessitats són tan clares i evidents que no es fa necessari el seu coneixement. També es pot respondre d'una manera intuïtiva a les carències socials en un marc d'actuacions d'urgència. O simplement es desenvolupa un encàrrec que obeeix unes premisses davant les quals no és necessària una diagnosi per compte propi.

És per això que la manca d'una anàlisi de la realitat del territori d'implementació, és un dels punts importants que més es troba a faltar en la documentació analitzada, i com a tal, un dels seus punts febles. La seva absència és especialment important, atesa la necessitat de justificació que tenen els diversos plantejaments socioeducatius responsables de les diverses intervencions. D'aquesta manera els projectes es poden convertir en actuacions que ataquen directament els símptomes i no les causes profundes que podria desvetllar una bona anàlisi de la realitat a la qual es vol respondre. La

necessitat de resultats pot acabar distorsionant el sentit global de la intervenció. La dependència dels EBASP, que és tècnicament necessària per fer la tasca socioeducativa del medi obert, genera en contrapartida una certa despreocupació per part dels serveis, centrats en les actuacions i sense possibilitat d'esbrinar les arrels dels problemes dels usuaris i del territori que atenen.

Totes aquestes afirmacions fan referència a una mateixa problemàtica: els projectes no coneixen d'una manera plena i en profunditat la realitat social de la infància amb la qual treballen des d'una perspectiva de canvi i transformació. La intervenció, per tant, pot quedar en dubte, sense estar prou justificada per desenvolupar-se.

Però, analitzant amb més profunditat el perquè hi ha una manca d'una diagnosi de necessitats en la documentació es poden trobar algunes explicacions:

- Un primer factor pot ser el gran nombre de necessitats que apareixen en la perspectiva de qualsevol intervenció en medi obert, que disposa d'un petit marge de recursos per fer-hi front. Són tan abundants les demandes que els serveis no necessiten una anàlisi de la realitat per constatar-les, simplement les troben quan atenen els menors. Però amb aquesta manera de funcionar es pot estar seguint un esquema més propi de l'assistencialisme que de plantejaments professionals en profunditat que acabin afrontant els problemes i les seves arrels.
- També cal fer referència a la manca de plans territorials locals d'intervenció amb la infància consensuats per totes les parts implicades en el tema. Es dona, d'aquesta manera, un cert abandonament de les perspectives formatives i comunitàries per accentuar, en canvi, les perspectives terapèutiques i individualitzades pròpies d'actuacions d'urgència. La debilitat de la xarxa de serveis per a infància i adolescència en risc en un territori converteix molts serveis en actuacions solitàries.
- Si la intervenció té sovint una manca de recursos, cal pensar que les inversions en estudis de la realitat no acostumen a esdevenir possibles. Quan es fan per motius diversos (sovint lligats a la recepció d'un ajut econòmic específic per fer-ho o a la participació del projecte en un estudi) hi ha una certa desconfiança entre els autors de les recerques i els agents

socials que han de dissenyar les actuacions.

No obstant això, en alguns sectors amb situacions d'exclusió social greu, que disposen de projectes socials específics, s'han dut a terme estudis en profunditat. Un cop han estat fets, molts no han passat de ser una documentació complementària que s'emplena de pols a les prestatgeries de les regidories o de les mateixes entitats. La manca de temps per fer una reflexió i per valorar i relacionar els resultats amb la situació del mateix projecte en podria ser una de les causes. En aquest sentit, caldria estudiar com permeabilitzar més la relació entre els responsables dels estudis, els encàrrecs de l'administració i els tècnics dels diferents serveis.

- La manca de diagnosi no ha de ser entesa com una qüestió de negligència. També té a veure amb una manca de referents clars per la seva elaboració. També per la dificultat d'establir d'una manera col·legiada, entre les diverses intervencions sobre la infància que es fan en el territori, les estratègies més pertinents i el tipus de projectes que cal prioritzar. Falten espais de reflexió entre els equips dels diversos serveis fora de les reunions que tenen a veure amb la resolució de la feina diària.

La intervenció en medi obert parteix del disseny d'unes estratègies i metodologies que tenen com a objectiu la millora de la situació educativa, tant personal com grupal dels infants d'un territori, amb tot un seguit d'actuacions que pretenen ser el més adients possibles a l'hora d'atendre les seves necessitats. Sense aquesta resposta, manca la base de qualsevol projecte d'intervenció social i aquí el paper del diagnòstic és inqüestionable.

Els projectes de medi obert s'han d'inferir en el context d'una realitat territorial, més o menys local o extensa, però responent sempre a una idiosincràsia, una estructura sociològica i unes expressions pròpies. És força absurd que els programes que volen treballar amb una dimensió de territori no puguin disposar del coneixement tant de les seves dinàmiques socials com de la infància i la problemàtica que l'afecta.

Segons el que fa explícit la documentació, es podria deduir que en la selecció del col·lectiu atès, els projectes de medi obert hi tenen poc a dir i són les instàncies derivadores, essencialment l'atenció social primària i les escoles, les que activen els casos. L'estreta relació que

mantenen aquestes intervencions amb l'administració local, i les obligacions concretes per molts serveis, condiciona encara més la seva independència entre els circuits de decisió i l'entrada d'usuaris.

També cal dir que això no passa en tots els casos. Quan els projectes depenen directament d'entitats, o reben ajuts de l'administració autonòmica o estatal, tot i respectar els protocols de relació i derivació propis del medi obert, acostumen a disposar de més flexibilitat a l'hora d'establir tant el nombre com la tipologia d'usuaris que volen i poden atendre.

7.2. MARC TEÒRIC INICIAL: Hipòtesis, filosofia de la intervenció, objectius i definició de la intervenció

7.2.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit

Hipòtesis

En la documentació, no hi ha explicitada cap mena d'hipòtesi de la qual parteixi el servei per justificar el tipus d'intervenció per la qual ha optat. Sí que podem trobar, en canvi, propostes que assumeixen un vessant justificador de les accions desenvolupades, i que en certa manera podríem considerar com a hipòtesis que donarien raó de ser als projectes. Tot seguit s'ofereixen les més significatives:

- Propostes que fan referència a la definició del tipus d'intervenció i a l'organització desenvolupada. En elles simplement es fa una descripció, seguint el marc legislatiu vigent, del servei que empara la intervenció, i s'enumeren algunes de les seves característiques.
- Propostes de millora del context comunitari en què es preveu la justificació de la intervenció del servei des d'una perspectiva de territori. Les actuacions sobre el col·lectiu d'infants i joves i la confiança que aquests desenvolupin dinàmiques de creixement personal acabaran afectant d'una manera positiva el seu entorn.
- Propostes de valoració de la intervenció com a resposta genèrica a unes determinades necessitats de la infància i l'adolescència. En elles, s'hi assenyala la tasca dels

professionals educatius i les possibilitats que ofereixen per fer-hi front d'una manera efectiva.

- Propostes de qualificació del problema que es vol afrontar i de reconeixement de la necessitat a la qual pretén respondre la intervenció. En aquest cas les propostes es converteixen en justificadores de la intervenció, caracteritzant-la i assenyalant les seves prioritats. Dins d'aquest àmbit es fa referència a les dificultats que tenen altres instàncies, com per exemple l'escola, per afrontar aquesta mateixa problemàtica.

Filosofia de la intervenció

En la documentació analitzada no s'explicita un apartat específic que faci referència a la filosofia de la intervenció, o al marc de la pedagogia assumida com a referent per al servei. Sí que trobem la presència de tot un seguit de «sensibilitats» assumides pels projectes, i de criteris que pretenen qualificar la intervenció. Tot i així, i en general, s'accentua més el vessant pragmàtic (entès com a pràctica educativa), que el reflexiu. Tan sols Càritas, relacionada directament amb l'Església catòlica, fa un esment ràpid i discret («acció sociocaritativa»).

Aquestes afirmacions amb un cert contingut de sensibilitat ideològica, se centren en els següents temes:

- La resposta i l'adequació a les necessitats del territori amb la conseqüent flexibilitat de les intervencions.
- La necessitat d'endegar mecanismes de canvi i transformació en l'entorn.
- La millora de les condicions de la infància i la importància dels seus drets.
- La preocupació per la implicació i participació de les famílies.
- La importància del treball comunitari i la col·laboració ciutadana en la millora de la situació del territori en general i de la infància en particular.
- La promoció personal dels usuaris, unida a la capacitació per a la seva circulació social un cop abandoni el servei.
- La justificació de la intervenció com a eina per a la superació de les mancances que pateixen els menors.

- La importància de l'acompanyament i la relació individual amb el menor com a dinàmiques educatives.

En general la documentació rebutja els plantejaments assistencials o simplement pal·liatius, i mira cap a un horitzó més ambiciós i compromès, crític amb el present i optimista amb les possibilitats del col·lectiu social i dels projectes per fer-lo més humà en el futur. El discurs expressa confiança en la reforma del pensament a través de l'educació, no tant en clau intel·lectual o ideològica com des del plantejament d'una ètica de les relacions socials. D'aquesta manera l'acció educativa no només és prevista com una necessitat compensatòria o instructiva, sinó que es relaciona amb el món de l'axiologia. Valors com ara la llibertat, l'autonomia personal, la tolerància, l'acceptació del que és diferent i la comunitat de les relacions humanes, són molt presents com a presa de posició.

La documentació es fa ressò del creixement d'una reflexió crítica envers la realitat social, unes propostes de transformació i millora a través de la seva acció. Es parla d'un canvi estructural a fons per evitar que els programes i projectes esdevinguin ser un manyac d'urgència i un tapaforats de la injustícia.

Objectius

Pel que fa als objectius formulats per les diverses documentacions, es pot afirmar que mantenen entre ells molts punts en comú, i que generalment es corresponen a unes mateixes intencions. Tenint en compte els objectius generals previstos per la documentació, es pot assenyalar la preocupació per respondre a dues grans finalitats:

1. Incidir en les situacions i dinàmiques socials que comporten un tracte discriminatori, excloent o repressiu, actual o futur i que impedeixen la plena integració voluntària dels individus, grups o col·lectius socials que provoquen conflictes oberts o latents.
2. Afavorir l'augment de les capacitats dels subjectes i grups, per aconseguir nivells més elevats d'autonomia, promoció, organització i enfortiment dels canals de comunicació i participació. Potenciant la constant superació de les contradiccions inherents al fet de viure, així com utilitzant els recursos individuals, grupals i institucionals.

Els dos grups de finalitats es materialitzen d'una manera més concreta dins l'àmbit de medi obert des d'on cada servei treballa (incidint més en el treball compensatori, en la dinamització comunitària, el seguiment de determinades problemàtiques...). Des d'aquesta perspectiva es podrien establir també les següents tipologies d'objectius:

- Objectius centrats en la prevenció i detecció de possibles situacions de risc derivades del consum de tòxics, el fracàs escolar, les conductes disruptives i la desestructura familiar.
- Objectius derivats de la intervenció pròpiament dita, i amb relació directa amb una proposta d'activitats específiques per al col·lectiu atès, el desenvolupament de recursos i noves metodologies en l'atenció educativa. Es pretén evitar les situacions de risc social amb accions pal·liatives i prevenció. Amb aquests objectius es persegueix també poder establir espais d'atenció global per als infants i les seves famílies per tal que esdevinguin punt de referència educativa, on els professionals de l'assistència social primària puguin fer el seguiment dels menors.
- Objectius que tendeixen a tenir molt en compte la relació educativa de la família amb els infants per, a partir d'aquí, poder endegar processos de canvi i millora globals en el context vital del menor. Aquest grup d'objectius també tenen com a finalitat el treball amb els pares.
- Objectius que fan referència a l'acció formativa, amb el treball de mancances que pateixen: a) els menors (hàbits educatius, de comportament, alimentaris, sanitaris, valors socials...) b) les seves famílies (atenció dels fills, implicació educativa, seguiment i compromís amb l'escola...). Volen potenciar la integració escolar, fer adquirir hàbits de treball escolar, i fomentar el diàleg com a eina de reflexió i de relació amb el grup d'iguals i els educadors.
- Objectius centrats en la millora de la situació del territori, actuant de mediadors davant dels centres escolars per afrontar des d'intervencions externes els problemes conductuals, els acadèmics, la manca de relació entre l'escola i la família, l'absentisme escolar i la participació del col·lectiu d'estrangers

per facilitar la incorporació dels menors en espais normalitzats (activitats extraescolars).

Objectius vinculats a la promoció global del benestar a la infància, relacionant-los amb la millora de les condicions de les seves famílies. Dins d'aquest grups hi ha els objectius previstos en les dinàmiques comunitàries dels municipis, en què es manifesta una clara preocupació per atendre d'una manera global tot el col·lectiu infantil i jove, amb criteris d'integració dels casos en seguiment i de millora general de la vida de la comunitat.

Definició de la intervenció

Després de les hipòtesis, els objectius i la filosofia de la intervenció, passem a l'anàlisi de la definició de la intervenció amb l'establiment d'un marc de sortida previst pels serveis. Exceptuant el cas del projecte Integrades, de la cooperativa Escaler, la resta de documentacions només presenten simples enumeracions i definicions des de paràmetres previstos pel marc jurídic autonòmic o relacionen directament la intervenció amb objectius i necessitats.

En el projecte Integrades, es fa una definició acurada, específica i diferenciadora de l'acció socioeducativa (en el marc de la inserció sociolaboral). Ofereix una formulació model de la seva proposta d'intervenció amb adolescents i joves en risc social dins d'una actuació d'acompanyament i inserció sociolaboral. Així descriu:

- Les accions educatives (d'acompanyament individual i acció grupal).
- La dinàmica que definirà l'estructura i el ritme de la intervenció.
- Els espais d'intervenció així com el seu sentit i objectius.
- Es relaciona directament servei i necessitats, carències i interessos del col·lectiu atès.
- Es fa referència a altres aspectes del projecte que no tenen a veure directament amb la intervenció socioeducativa com ara el treball amb les empreses (supervisió dels itineraris, prospecció de llocs de treball i millora de la circulació sociolaboral del col·lectiu diana).
- Es parla breument de les relacions i els mecanismes de coordinació i derivació.

- S'esmenten i es defineixen les dificultats, proposant-hi algunes solucions.

En l'àmbit de les propostes de la intervenció, sí que trobem una certa homogeneïtat des de la documentació, en la definició d'unes característiques comunes que configuren una tipologia de serveis semblants (centre obert, reforç escolar, inserció laboral, dinamització comunitària, seguiment..). També cal dir, però, que en contrapartida apareixen algunes diferències en l'explicitació que fan del model d'intervenció assumit pel projecte o programa. Per exemple, als projectes del Pla de Dinamització Comunitària del barri de Bon Pastor de Figueres, i al servei d'intervenció educativa de Càritas, no hi consta cap mena de descripció del projecte o del programa. En el cas de Figueres sí que es formulen les intervencions sense arribar a la seva descripció.

Cercant uns trets comuns a les formulacions d'intervenció oferides per les diverses documentacions, globalment podríem estructurar els següents tipus d'intervenció:

- Model de centre obert: la intervenció es defineix d'una manera clara per l'atenció a la infància i l'adolescència en risc social (tret comú a la resta de models), les actuacions en medi obert, la defensa dels interessos i els drets de la població atesa, el tarannà de marc educatiu, compensatori i referencial que té el projecte i la clau de la seva vinculació a la xarxa d'atenció social primària adreçada als menors del territori (tret comú a la resta de models). En el cas del centre obert de la Garrotxa s'expliciten les temporalitzacions i les activitats extraordinàries, i no una descripció tècnica de la intervenció; mentre que a Banyoles s'insisteix més en la individualitat i l'originalitat de la intervenció amb el menor, i el treball complementari amb la família. És tipificat d'aquesta manera al centre obert de Banyoles, però també és present al centre obert d'Olot del Consorci Comarcal de Benestar Social de la Garrotxa.
- Model espai de referència: les actuacions queden caracteritzades des de la documentació per l'existència d'un espai de referència com a eix de la intervenció. Punts de trobada per als usuaris estretament relacionat amb les seves necessitats i les que té el territori (habitualment d'àmbit municipal). A partir d'aquí, la documentació ofereix una

tipificació de diversos espais tenint en compte el que fa referència a les activitats que s'hi desenvolupen i els objectius als quals corresponen. És un esquema utilitzat per gran part dels projectes d'infància del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa (projecte Punts de Trobada, Foment del lleure, projecte d'intervenció comunitària a Sant Jaume de Llierca i Tortellà i l'Espai Jove), i pel projecte de Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà.

- Model de complementarietat amb la resta d'intervencions amb infància en risc desenvolupades pels serveis d'atenció primària. En aquest sentit la descripció del servei se centra en la seva estreta relació amb l'assistència social primària, presentant-se pràcticament com un dels suplements en clau d'intensitat i especialització a la seva tasca. En aquest sentit ens trobem el projecte CEIP Les Escomes, l'Espai Jove, el projecte Punt de Trobada (tots ells del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa), fins a cert punt el projecte de Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà (i més tenint en compte la doble funció que té la seva coordinadora com a educadora de l'EBASP).
- Model lligat a activitats de reforç escolar. En aquest cas la definició ve donada per dos trets fonamentals: l'estreta relació amb la institució escolar, principal derivadora d'usuaris i coordinadora de la seva tasca, i el treball d'objectius bàsicament acadèmics i centrats en el currículum escolar de l'alumne. El programa de servei d'intervenció educativa de Càritas, respon d'una manera molt clara a aquest perfil, tot i que com a tal no formula una descripció del servei. Igualment el projecte centres docents per a primària i secundària del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa.
- Model lligat a l'àmbit del lleure i a la dinàmica comunitària. Tot i que com a metodologia està present en tots els programes, n'hi ha alguns que els caracteritza d'una manera més plena. És el cas de l'esplai diari Garbuix, el projecte d'intervenció comunitària Sant Jaume i Tortellà i els projectes Punts de Trobada i Foment del lleure, tots dos del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa. En aquest àmbit hi seria també el projecte de Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà. Tot i treballar tots ells amb criteris socioeducatiu,

de derivació i seguiment d'usuaris, tenen molt present el referent normalitzador de l'activitat (amb la presència d'iguals que no pateixen cap mena de situacions de risc), la dimensió de territori i la sensibilitat d'oferir als seus usuaris una proposta de lleure més àmplia.

7.2.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit

Les hipòtesis haurien de servir per situar el punt de partença des d'on afrontar la problemàtica sobre la que es vol actuar, tenint en compte tant les estratègies recollides en el projecte, com l'àmbit més ampli del programa en què es defineixen les línies «polítiques» a mig i llarg termini.

Formular hipòtesis obliga a situar-se dins d'una particular anàlisi teòrica de la realitat social o paradigma metodològic, delimitant les claus de la intervenció. Ajuda a endegar un procés de comunicació que cerca un consens per treballar comunitàriament les accions, manifestant alternatives de canvi i transformació de la realitat. D'aquesta manera les hipòtesis constitueixen, des d'una oferta educativa, una proposta resolutive inicial de les necessitats. En reconèixer les carències que es pretenen combatre, s'evita desviar-se dels objectius principals. Si no es fa una bona reflexió en el marc de les hipòtesis, es pot entrar en la contradicció de mantenir unes intervencions per sostenir una estructura professional, depenent exclusivament de la disponibilitat o no d'uns recursos econòmics per fer-ho.

Podem afirmar que les documentacions, en termes generals, no fan cap tipus de reflexió preliminar a la intervenció, ja sigui des del marc de la pedagogia social, els idearis o els principis propis de l'entitat o l'administració titular de l'acció.

No s'esmenta l'existència de projectes educatius d'àmbit general com a marc per definir els criteris de la intervenció.

Tot plegat reflecteix el pes que té la pràctica i la urgència en les intervencions ordinàries, i que pot tenir com a conseqüència passar per alt processos de discerniment, planificació, disseny i reflexió, especialment quan aquests no estan orientats d'una manera directa a l'acció.

Un altre aspecte que es troba a faltar, al marge dels projectes d'Escaler, és el d'encàrrec¹⁰⁶. El primer treball d'un programador d'iniciatives socials, és convertir l'encàrrec que ha rebut per part de l'administració en problema, que esdevindrà la finalitat, per poder dissenyar l'estratègia de canvi. El problema, en conseqüència, es pot entendre com una situació que pot i ha de resoldre's per poder millorar l'entorn social. Aquesta línia no queda gens clara en la majoria de documentació d'entitats, o fins i tot d'iniciatives fetes des de l'àmbit de l'administració local. En conseqüència, es poden desdibuixar dos aspectes:

1. La relació entre planificació i necessitats, abandonant els àmbits de la vida social i personal que han d'estar més atesos per la intervenció amb la seva justificació.
2. La relació entre la iniciativa de l'equip promotor de la intervenció i la resta d'accions comunitàries o institucionals de l'entorn, perdent, en certa manera, el referent global per actuar i justificar les estratègies, el sentit de xarxa.

En una línia semblant i seguint les propostes de Roure (1992), mancaria en la documentació el paper i la funció de les institucions públiques abans d'implicar-les en el programa. Aquest aspecte també afecta les iniciatives d'àmbit municipal o comarcal, que poden obviar establir d'entrada punts de referenciació i col·laboració amb altres instàncies administratives superiors com ara la Diputació, o molt especialment la direcció general d'Atenció al Menor i la mateixa conselleria de Benestar i Família.

És per això que es recomanaria explicitar, dins de la documentació, la descripció de les relacions externes prèvies a la implementació del projecte, adjuntant els protocols de conveni i relació, per establir les contrapartides que des d'aquestes instàncies s'ofereixen al programa o al projecte propi (finançament, locals, derivacions, coordinacions...).

Amb el terme filosofia es vol fer referència més a l'ideari pedagògic que mantenen els projectes, i no tant a les grans línies que constitueixen els criteris i prioritats de la intervenció dels diferents programes i projectes. El buidatge i l'anàlisi de la documentació no han aportat cap mena de declaració de principis i «d'ubicació»

¹⁰⁶ «L'encàrrec és l'ordre, la proposta, que des de la planificació o des d'un ordre jeràrquic superior es fa amb la intenció que es transformi a partir d'un projecte en accions» (Rueda, *op. cit.* p. 19)

ideològica dels diversos projectes en un determinat paradigma educatiu.

Celebrem, en canvi, com un aspecte molt positiu la sensibilitat i l'optimisme presents en la documentació que posa en relleu el medi obert com una alternativa i un discurs crític amb els desajustaments socials i les situacions d'exclusió i injustícia. Però també es manifesta la preocupació de no trobar elaborats idearis o criteris ideològics que amarin la intervenció, responent a una filosofia educativa prou estructurada per esdevenir proposta pròpia.

Des de les afirmacions que en diferents moments fa la documentació semblaria que la militància i la implicació dels educadors, continua constituint un aspecte ben viu de l'educació social, essent molt present la confiança envers les possibilitat de canvi de la comunitat humana a través dels seus individus i la consciència clara dels drets fonamentals que configuren la ciutadania.

Respecte als objectius, la primera valoració passa per si es corresponen o no amb la intervenció prevista, tenint en compte les possibilitats reals que disposen per fer-ho. Certs objectius massa pretensiosos i amplis poden fer caure en l'equívoc de les potencialitats del medi obert. Cal ajustar cada cosa al seu lloc. No es poden demanar als serveis determinades expectatives de canvi, transformació i millora quan aquestes mateixes demandes no es fan a les escoles.

La segona és la necessitat de definir més acuradament els objectius específics de cada servei com a «patrimonials». Unes fites amb les quals constatar clarament la idiosincràsia i les veritables possibilitats que té la intervenció en el medi obert que desenvolupa. D'aquesta manera s'ajudarà els equips a establir línies per a l'acció socioeducativa, diferenciant-se d'altres, i millorant la pròpia.

D'aquesta manera es fa una crida a l'especificació dels objectius, tenint en compte la necessitat que els programes de medi obert s'adeqüin cada cop més a respondre unes determinades necessitats socioeducatives, que no poden ser totes, deixant de ser simples actuacions de contenció i urgència per esdevenir plataformes educatives amb veu pròpia.

Pel que fa a la definició de la intervenció, deixant de banda els projectes que depenen d'Escaler, la resta es limiten a formulacions

fraccionades, sense acabar de determinar una opció territorial i «personal» pròpies. En aquest sentit, es manifesta una confusió entre espais i intervencions, en què en algunes documentacions els primers són exemples de les segones, configurant-se cada espai (segons edat, espai físic, espai temporal...) com una intervenció diferent.

Un segon aspecte per valorar és l'excessiva dependència de les necessitats i els objectius, sobre el manteniment d'una determinada línia socioeducativa a l'hora de definir el conjunt d'aspectes que el projecte fa seus. Així es podrien resoldre molt bé les possibles dificultats previstes per aquest tipus d'intervenció en la seva implementació concreta, avaluant les seves possibilitats en la millora de les condicions de vida i els drets de la infància.

Un tercer aspecte que es troba a faltar, tot i que també es podria correspondre al marc de la implementació pròpiament dita, és l'acotació de la situació de cada projecte i el seu paper dins el conjunt d'actuacions territorials que es desenvolupen en el marc de la infància i l'adolescència en risc social. Situar aquest aspecte en el marc de la proposta d'intervenció que fa el servei l'ajudaria a formular i teoritzar tant la pròpia intervenció com el paper que desenvolupa respecte a la resta.

Valorant la formulació feta per la documentació de les propostes d'intervenció des de la definició d'un possible model de referència, es podrien fer les següents afirmacions:

- En general l'atenció d'una determinada franja d'edat (amb un clar predomini dels infants fins als 12 anys) es dona en projectes més organitzats entorn d'uns locals i unes activitats, i amb una estructura de centre obert o de reforç escolar.
- Per la franja d'adolescents s'estructuren intervencions més obertes, amb espais informals i amb una presència irregular i no planificada (carrer o locals). Tot i això, en aquest tipus d'accions els serveis acostumen a especialitzar-se més, necessitar estratègies més creatives i respondre a situacions i problemàtiques molt concretes.
- La vinculació amb el territori i la coordinació amb la xarxa de serveis, recursos i altres intervencions (primària, escola, altres serveis, lleure, esport...), tenen una gran importància en la definició i descripció dels models proposats.

- La possibilitat de tipificar unes categories de serveis en medi obert segons la intervenció predominant com una forma de caracteritzar les accions, tot i manifestar una majoria de trets comuns.
- Les tipologies d'intervenció previstes per la documentació, acostumen a ser semblants en la majoria de programes i projectes. Tots ells fan operatives les seves accions des d'un ventall de maneres de fer i criteris d'actuació propis de les dinàmiques del medi obert i l'educació no formal, i diferents de les emprades pel marc escolar o les que trobaríem en un centre residencial. Tot i que cada servei opta per un determinat conjunt d'accions, continua compartint molts punts comuns amb la resta.

7.3. MARC OPERACIONAL I APLICATIU: les fases de la implementació, eines i recursos de la metodologia prevista per la documentació

7.3.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit

En el cas de les fases d'implementació trobem realitats molt diverses i cada projecte les estructura de maneres diferents.

Ens trobem una primera línia en el cas del projecte Joves de la Costa Nord de l'Alt Empordà. En aquest cas s'estableix una simultaneïtat entre la intervenció al carrer, les accions dins de l'Institut (tutories, suport informàtic, seguiments i treball amb professorat) i la formació de grups estables a partir d'un local.

El projecte Integrades, de Salt, representa una segona línia de seqüenciació ja que explicita un acurat procés de planificació amb la formulació de tot un seguit de fases per resoldre la intervenció: detecció, diagnòstic, acollida, disseny de la intervenció personal, actuació, revisió i sortida. Tots dos són projectes molt centrats en cada persona.

D'un tercer tipus són els serveis que es corresponen amb un marc territorial més ampli i de caràcter intramunicipal (Càritas Diocesana o el Consorci de Benestar Social de la Garrotxa). Són serveis que desenvolupen la seva intervenció en un territori molt extens i on esdevenen molt importants les relacions prèvies de contacte i acord.

Així, la primera fase es correspon amb el diagnòstic; la segona, amb el contacte amb les institucions educatives, comunitàries, administratives i socials del territori establint una estreta xarxa de contactes, i la tercera amb la implantació pròpiament dita, que pot tenir un caràcter diversificat amb diverses actuacions i diferents graus d'especialització.

La implementació per fases d'alguns serveis es troba força limitada per la interrupció de la intervenció al llarg d'un període de temps relativament llarg (dos mesos). La raó es correspon amb problemes econòmics: conseqüència de terminis de subvencions o per imperatiu de tipus administratiu (durada de l'acord). Les arrels pressupostàries del problema provoquen la pèrdua d'espais de treball en els equips de tècnics, que s'acaben trobant dins d'una situació de precarietat laboral important i han de cercar noves ocupacions en altres serveis. Aquest trencament, després, suposa tornar a començar des de zero, iniciant les relacions en molts casos, i el que és pitjor, tornar a definir els itineraris de seguiment dels infants i adolescents.

La correlació entre fases, tenint en compte la seva implementació global i el seu desenvolupament intern, dependria de les següents condicions:

- De la intensitat de la intervenció i el servei. No totes les actuacions tenen el mateix grau ni la mateixa capacitat. Es depèn dels equips, les ràtios, el model d'intervenció i l'abast territorial de cada servei.
- De la definició que es realitza de la intervenció. No totes tenen la mateixa intensitat i especialització, tant en dedicació horària, com en ràtios d'usuaris per professional, relacions, coordinacions i derivacions en el territori.
- Dels objectius previstos per a cada intervenció.
- De l'abast territorial més o menys complex i ampli (intracomarcal, intramunicipal, urbà, i de sector) i les relacions que s'estableixen amb la comunitat que hi viu i n'és beneficiària.
- Del grau d'especialització de la intervenció. Així les accions que atenen un nombre reduït i delimitat d'usuaris i responen a objectius molt específics, acostumen a desenvolupar definicions acurades de la correlació entre els diferents moments.

Des del plantejament intencional del tipus de metodologia adoptada, ens trobem una gran diversitat i complementarietat entre projectes, depenent de l'especificitat de les seves intervencions, el territori i els usuaris atesos, i de la pròpia organització del servei.

Globalment els serveis utilitzen orientacions pròpies de l'educació especialitzada, del lleure i l'educació no formal, donant força pes específic a les relacions interpersonals. El context social i comunitari té un volum indiscutible en la intervenció.

Els trets comuns presents en la documentació que podrien caracteritzar la metodologia dels diferents serveis en medi obert són: l'atenció a la diversitat; la integració i la socialització a través de les tasques que garanteixin els aspectes més bàsics d'inserció social i de millora de les condicions de vida; el treball en xarxa per fer viables i optimitzar els recursos disponibles que responguin a la diversitat de les necessitats, amb una col·laboració estreta amb la resta d'entitats i agents socials; la programació i avaluació de manera continuada del treball professional; el treball de la vida quotidiana i la relació personal; la paraula com a recurs per resoldre a través de la bona entesa les problemàtiques; les accions grupals, tutorials i d'acompanyament; el professional de referència, que s'encarrega de treballar la derivació en cas d'entrar al servei i que proposa a la família aquest recurs; la sensibilitat comunitària i de treball associatiu, des d'una clau participativa, i la presència educativa al carrer i en els diferents àmbits de vida educativa dels infants i adolescents atesos.

En els diversos projectes, la metodologia es fa operativa a través de tot un seguit d'eines i recursos previstos per desenvolupar la intervenció. Les diverses documentacions contenen amb major o menor grau d'estructuració interna aquest seguit de mitjans i estratègies de treball socioeducatiu que caracteritzen les seves actuacions. Tot seguit, es presenta una extensa i exhaustiva enumeració en què es fa constar el tractament en la documentació dels projectes i programes avaluats.

1. La tutoria i l'atenció individualitzada, assumida per un professional de referència responsable del seguiment davant la família i els educadors del servei (CO Garrotxa, Banyoles, Salt), és un dels recursos bàsics per al seguiment dels menors. En el projecte Joves Costa Nord la tutoria s'estableix a partir

d'un referent adult en la figura de l'educador com a dinamitzador d'accions amb el col·lectiu del territori, ajudant a endegar processos d'autogestió.

La tutoria i les accions d'acompanyament són molt presents en els projectes d'inserció laboral d'Escaler. La seva estructura servirà com a referent per a la resta de projectes i queda explicitada de la següent manera: el treball individual a partir del que es concreta en l'itinerari d'inserció i es treballen les diferents eines, habilitats, motivacions i estratègies que li poden facilitar l'accés al mercat de treball; la recerca activa que es fa tant a partir del taller del Punt Laboral com des de les tutories individuals, i el seguiment periòdic de les pràctiques i la inserció. La incorporació del jove a l'empresa serà supervisada pel referent del projecte, aquest facilitarà els mecanismes necessaris per mantenir el contacte amb el jove i visitarà algun cop el lloc de treball, si és possible i l'usuari hi està d'acord.

Les accions d'acompanyament també les trobem en la documentació del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, amb el seguiment i atenció individualitzada i l'elaboració d'itineraris personals amb altres instàncies del treball social i l'educació.

En el projecte Integrades l'acció tutorial es desenvolupa a partir de la participació activa dels joves en el seu procés; el treball de responsabilització en les eleccions que vagin fent en la tasca d'orientació laboral; l'atenció individualitzada que garanteixi donar una resposta particular i unes eines adequades a les necessitats de cadascun dels joves amb els quals treballarem; el treball de socialització per tal que el jove pugui desenvolupar els aprenentatges adquirits en la xarxa social; la creativitat com a metodologia de treball que permeti utilitzar noves estratègies, tant de grup com individualitzades, davant de situacions que plantegin els joves en la resolució de problemàtiques. Trobem també present aquesta metodologia als CO de la Garrotxa, Banyoles, en el projecte Joves de la Costa Nord, el d'Adolescents de Salt i, en general, als serveis per Infància del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa.

En el projecte Jove del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, les tutories individuals o conjuntes permeten fer un seguiment individualitzat de cada destinatari, marcant unes

pautes i uns objectius que s'avaluen periòdicament. Però també es desenvolupen tutories grupals on es treballa el diàleg, la paraula, el respecte, respectar el torn de paraula, la relació entre companys, la cohesió de grup, etc. També serveixen per explicar temes comuns que preocupen el jove com són les drogues, el sexe, el món laboral, etc.

2. El pla de treball individual i grupal dels menors és un instrument clau per als serveis, veritable criteri i condició de les intervencions i recollit en totes les documentacions. És la peça estel·lar dels projectes com els centres oberts de Banyoles i Olot i del projecte Integrades d'Escaler. En alguns casos, depèn directament de l'equip de professionals. En d'altres, com el centre obert d'Olot, s'elabora conjuntament amb els tècnics d'altres intervencions com l'Esplai Diari Garbui, del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, o dins un pla de treball més ampli que es fa amb les famílies conjuntament amb les professionals de l'EBASP. Aquest pla es fa tenint en compte l'atenció i el seguiment partint de les possibilitats dels infants i joves, treballant les dificultats que es puguin anar trobant en els diferents àmbits que estructuraven el seu dia a dia: la família, el centre educatiu, el grup d'iguals (projecte Jove del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa).

D'aquesta manera el pla de treball individual va lligat a un estricte registre de les intervencions amb l'establiment de protocols d'actuació i inventari d'incidències (CO Banyoles), a través del disseny i aplicació d'instruments de control i registre adequats per fer el seguiment de l'alumnat absentista (pla de dinamització comunitària Bon Pastor). Alguns són força comuns, com ara els plans de treball individual, el diari de camp, el registre de coordinacions i la memòria (projecte Jove del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, Centre Adolescents de Salt, Integrades d'Escaler). En general, podem convenir que és una pràctica habitual, tot i que es dona en diferents graus d'intensitat segons els serveis.

3. L'entrevista, estretament lligada a l'acció tutorial, permet establir, a través del diàleg, una relació personal que ajudi el jove a assolir els seus objectius. Alhora, en ser un procés actiu d'interacció facilita al tutor insertor conèixer el jove i les possibilitats d'incidir en aquells aspectes concrets que cal

treballar. S'estructuren els següents tipus d'entrevistes: les inicials, amb la finalitat d'establir les bases de la comunicació amb el jove; les entrevistes de seguiment, per consolidar la relació entre l'insertor i el jove, i les devolutives, amb l'objectiu de realitzar un bon retorn al jove i aprofundir en tots els aspectes del procés (projecte Integrades d'inserció laboral d'Escaler).

Les entrevistes com a tipologia d'intervenció no queden lligades d'una manera exclusiva als usuaris, sinó que són una eina de relació bàsica en les coordinacions i un dels instruments més treballats i registrats, claus per fer unes correctes derivacions (projecte Punts de Trobada del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa). Són el recurs més utilitzat per intervencions individuals i familiars, no només circumscrites en el marc dels assistents i treballadors socials d'atenció primària (visita domiciliària estricta i confecció d'expedient), sinó també en el ritme ordinari del medi obert (Esplai Diari «Garbuix» del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, CO Banyoles).

4. L'atenció grupal en petit o gran grup, habitualment estructurat seguint criteris d'edat i centres d'interès. D'aquesta manera s'utilitza tant una metodologia de grup reduït, en què s'intenta afavorir la participació activa (CO d'Olot i Banyoles), com de grup més ampli i normalitzador (pla de dinamització comunitària Bon Pastor, SIE de Càritas, Esplai Diari «Garbuix» del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa).

En els serveis que treballen amb joves, la figura del formador pretén ser el principal referent de l'adolescent. Pel projecte Integrades d'inserció laboral d'Escaler, el treball en grup permet realitzar un aprofundiment, una anàlisi i una valoració d'aspectes que s'han de treballar de manera individual, a més de donar eines per superar situacions i poder establir altres estratègies en les relacions. D'aquesta manera treballa: la responsabilització; l'atenció individualitzada per respondre a les necessitats de cadascú; el treball de socialització per tal de desenvolupar els aprenentatges adquirits en la xarxa social; la creativitat com a metodologia de treball, i la motivació considerant-la com el resultat de la participació dels propis joves en el seu procés d'inserció laboral.

Altres intervencions com el Centre Obert de Banyoles, tot i reconèixer la importància de la intervenció grupal, prioritzen l'atenció individual, especialment per un tema de recursos.

La normativa és una necessitat del treball en grup. En general no la trobem gaire explicitada en la documentació. En el cas del programa SIE de Càritas, la normativa és entesa com una eina didàctica i pedagògica, que ajuda l'alumne a créixer com a persona i socialitzar-se, dins el servei. És consensuada entre educadors i infants per tal d'evitar contradiccions, i s'intenta implicar-hi els alumnes a través d'un pacte o compromís.

5. Les relacions amb la família: Pel programa del SIE de Càritas la família és considerada com un element afectiu i social positiu. Tot i poder ser un entorn familiar desestructurat, és la seva família la que acabarà servint com a model.

Pel CO de la Garrotxa, i el de l'Ajuntament de Banyoles, amb la relació educador i família s'atenen tot un seguit d'aspectes com el treball de pautes i hàbits que fan referència a l'infant. Igualment s'incideix en la dinàmica familiar donant suport i orientant els pares sempre que es cregui necessari. D'aquesta manera el seguiment familiar neix de la relació que s'estableix entre la família i l'educador, en què les bones relacions fan que les intervencions, la tasca educativa i preventiva duta a terme al centre, tinguin uns resultats molt més satisfactoris.

Pel Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, l'atenció a les famílies és l'eix i criteri bàsic de la intervenció amb els infants. En aquest sentit no s'entendria cap projecte que no treballés amb els pares els diversos aspectes de les accions socioeducatives que es fan amb els infants. La relació amb la família en els projectes adreçats a un col·lectiu adolescent i jove, tot i existir, perd pes específic.

Les visites domiciliàries, tot i ser valorades com un recurs, no en tots els projectes i programes assumeixen el mateix paper. En els serveis que es complementen amb altres actuacions d'intervenció primària, i on els tècnics també tenen funcions d'educadors del territori, són més corrents (Consorti de Benestar Social de la Garrotxa, projecte Joves Costa Nord, pla de desenvolupament comunitari del Bon Pastor de Figueres). A la resta, aquesta actuació és en mans de la xarxa d'atenció

primària i aquest tipus d'intervenció només es realitza d'una manera extraordinària (Integrades, programa d'intervenció educativa de Càritas Diocesana). En algun servei, es planteja la conveniència que sigui una competència del centre obert, per exemple, i no de primària exclusivament (Centre Obert de Banyoles). En d'altres, aquesta responsabilitat recau sobre un membre de l'equip, com és el cas del mediador familiar en el seguiment de les famílies amb fills absentistes (Pla de Dinamització Comunitària Bon Pastor).

6. Recursos de desenvolupament cognitiu i personal, com ara les tècniques de clarificació d'interessos, les tècniques de clarificació de potencialitats i les tècniques de clarificació de competències transversals. Els plans de treball: amb les empreses, per sensibilitzar-les cap a les necessitats del col·lectiu atès; amb els agents derivadors, per dur a terme un treball de coordinació que permeti l'atenció global de la població juvenil atesa des del servei i de les seves famílies, i la utilització dels espais, perquè els joves que hi accedeixin tinguin una visió agradable del recurs, pròxim a les seves necessitats i expectatives (projecte Integrades d'inserció laboral d'Escaler).

Dins d'aquest àmbit, hi ha el treball dels deures escolars, que permet que els usuaris puguin assolir el ritme dels seus iguals a l'escola. Posa l'accent en els continguts procedimentals, treballant les estratègies d'aprenentatges. És el cas del programa de reforç de Càritas amb «Aprendre a aprendre», significat el desenvolupament de les capacitats cognitives, dotant l'infant d'instruments per al seu propi desenvolupament. Igualment passa amb el Pla de Dinamització Comunitària del Bon Pastor de Figueres, en què a més de l'estructuració per edats, es fa un reforç en relació amb les matèries instrumentals: matemàtiques, llenguatge i lectura i comprensió lectora. Les fitxes possibiliten treballar les mancances acadèmiques i de continguts que tenen els alumnes. Els jocs promouen aspectes relacionals, socials i de comunicació amb els companys, a més d'esdevenir un recurs per motivar els nens en els aspectes més acadèmics (SIE Càritas).

7. Establiment de coordinacions i mecanismes de derivació amb altres serveis socioeducatius d'àmbit formal, no formal i especialitzat, i amb les diverses instàncies de l'administració local, comarcal i autonòmica. La documentació, en general, explicita i descriu rigorosament les diverses relacions que té cada servei. D'aquesta manera s'estableix un circuit d'entrada, en què totes les situacions detectades es treballaran dins l'espai de reunió del suport tècnic, valorant la conveniència o no del recurs de centre obert per a l'infant. A més hi ha la valoració d'un suport tècnic extern (CO Garrotxa). La preocupació per a l'elaboració d'un protocol d'entrada, observació i elaboració de la intervenció que tenen projectes com el CO de Banyoles i el projectes Integrades d'Escaler, en podrien ser exemples.

Habitualment aquest procés s'estructura en tres moments: l'entrada progressiva de l'infant al servei, respectant la seva dinàmica i la del grup, i explicant clarament la situació; les tutories personalitzades, que permeten fer un seguiment individualitzat de cada infant, marcant unes pautes i uns objectius que s'avaluen periòdicament, i la sortida dels infants del centre obert quan han assolit els objectius proposats en la seva programació individual, i quan la situació familiar ha millorat prou per donar-li una atenció adequada (CO Garrotxa i CO de Banyoles).

En els cas del projectes adreçats a joves com el de la Costa Nord (CC Alt Empordà), la metodologia queda marcada per una detecció de les necessitats i les situacions de risc millorables, la recepció de les demandes, donant eines als joves per l'autosuficiència en les iniciatives i una dinamització compartida d'activitats. Es vol treballar a partir d'una oferta atractiva que pugui interessar, tenint en compte les demandes formulades pel col·lectiu atès, i fer-ho a través d'un espai de referència identificat com a propi, a través d'un procés d'acostament a les necessitats dels adolescents i joves en coordinació amb l'IES i amb els agents de primària del territori. Es dona també una intervenció de suport a associacions joves que es troben en processos d'inici i necessiten suport i assessorament per a la seva consolidació. (projecte Joves Costa Nord i centre obert per a adolescents, de Salt).

8. Metodologies comunitàries i en xarxa, conseqüència de les relacions i coordinacions que s'estableixen entre els diversos agents socials. En el pla de dinamització comunitària del Bon Pastor de Figueres, aquestes metodologies constitueixen un dels eixos i criteris bàsics de la seva organització. Compta amb el protagonisme dels habitants del sector en la seva pròpia dinàmica de millora tant de la situació social del territori com de les relacions entre els veïns. En estreta relació amb ella, es troba la mediació que desenvolupa en les relacions amb la comunitat gitana, especialment en el seguiment de l'escolarització, les visites domiciliàries i la recollida d'informació.

Al CO de Banyoles, aquest aspecte es desenvolupa a través de la participació dins de la comunitat, eina bàsica per consolidar el treball de prevenció i suport dels usuaris dins el propi entorn. En aquest mateix sentit, el Consorci de Benestar Social de la Garrotxa vol fer participar tota la comunitat en les dinàmiques d'atenció amb la infància, buscant amb aquesta dinàmica un efecte multiplicador i d'influència positiva de les situacions que es van afrontant i resolent.

Pel CO de Banyoles la intervenció que desenvolupa es contempla com una més de les realitzades des de la xarxa d'atenció primària a la infància, mantenint com a criteri l'atenció a les necessitats més urgents del territori actuant d'una manera ràpida on sigui necessari. La interrelació continuada entre els serveis d'assistència social primària i els diferents projectes d'intervenció, constitueix un treball complementari i per a les dues parts. Tot i això, cal destacar en alguns projectes la iniciativa de l'EBASP (Consorci de Benestar Social de la Garrotxa).

9. Activitats des de l'àmbit del lleure amb la dinamització d'accions lúdiques, per tal d'oferir un espai educatiu i formatiu alternatiu al carrer i de suport a la família i en períodes de vacances escolars (pla de dinamització comunitària del Bon Pastor). No són presents en molts dels projectes, donat el grau especialitzat que pretenen assolir. A l'altre extrem, hi trobem el cas més excepcional, és el Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, que preveu projectes sencers centrats en l'àmbit del lleure. També és cert que en reuneix d'altres de molt

especialitzats.

Dins d'aquesta estratègia, cal accentuar la importància del joc tant espontani com organitzat. Per exemple, pel projecte d'intervenció al CEIP Les Escomes (Sant Jaume de Llierca) del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, el joc espontani no dirigit és l'eina principal de treball. També s'utilitza l'observació directa i participativa. Durant els dos primers mesos del projecte (desembre i gener), les tasques de l'educadora són les d'observació de les dinàmiques que es produeixen en aquest espai, per tal de poder intervenir millor després. La majoria de serveis el contemplen en un moment o altre de la seva intervenció diària, tot i que la importància que li atorguen és diversa.

10. L'ús de la vida quotidiana. Esdevé, per a la majoria de serveis, implícita, però d'altres la descriuen amb profunditat (CO del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa) definint-la com un recurs *donat* i que forma part de la mateixa realitat del medi obert, i que cal utilitzar com una veritable potencialitat en les intervencions.

Dins dels instruments de proximitat i quotidianitat, trobem el mateix espai on es desenvolupa la intervenció. Pel CO de la Garrotxa, l'espai on es fan les activitats, tot i ser petit, és una eina de referència. Els infants saben que el centre és seu, on se senten segurs i acollits, però que, alhora, té unes normes i unes pautes que han de seguir tothom. En altres serveis, com el projecte de Joves de la Costa Nord (CC Alt Empordà), la itinerància del servei per a cinc municipis és la metodologia marcada per la necessitat, tot i cercar un espai propi de referència a cada territori i mantenir criteris de població i demandes d'àmbit general. La creació d'espais de referència amb presència educativa també és ben present en els serveis per Infància del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa.

El carrer com a exemple d'espai especial és molt utilitzat pels projectes que treballen l'àmbit comunitari com a suport de la intervenció amb infància i adolescència, reivindicat com a educatiu (Bon Pastor de Figueres i projecte Joves de la Costa Nord).

Només a tall d'exemple de com es valora la vida quotidiana

en la documentació, el projecte d'inserció sociolaboral d'Escaler proposa les següents característiques:

- ser significativa, tenint en compte els coneixements i les habilitats que ja posseeixen els joves,
- ser participativa, s'impulsarà que l'alumne sigui protagonista del seu aprenentatge, tant a nivell grupal com individual,
- ser activa, es plantejaran activitats que fomentin la capacitat de crítica i anàlisi, es procurarà que les activitats generin preguntes i reflexions,
- ser pràctica, que permeti l'aplicació dels continguts teòrics, amb demostracions i exercicis pràctics,
- ser adaptada, oferint els materials didàctics accessibles al nivell d'aprenentatges dels participants,
- ser inductiva, cercant que s'arribi als conceptes a partir de l'experiència. Es realitzaran accions formatives en empreses del sector,
- ser individualitzada, recollida des de les potencialitats, els límits (allò que li manca) i les necessitats (allò que li cal), establint tutories individualitzades i de grup, per treballar la millora de la competència social, fomentant el treball en equip i el bon ambient de treball i
- ser integradora, que potenciï la responsabilitat i autonomia dels alumnes, pel que fa a la seva situació i les accions que s'han de realitzar en la formació, la recerca i el manteniment de l'ocupació.

7.3.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit

Generalment es dóna per suposada la implementació, i no trobem en les diverses documentacions espais previstos i específics per explicitar aquest aspecte. De la mateixa manera, les definicions de l'acció que es pretén implementar esdevenen superficials i poc acurades. El seu dinamisme es veu com una realitat assumida d'una manera tan natural que no cal explicitar-la per escrit. Amb això no es diu que els projectes analitzats no disposin de cap mena de mecanisme d'implementació, sinó que no ho verbalitzen ni evidencien d'una manera explícita. Cal dir que tampoc és així en tots els casos.

Els projectes que desenvolupen intervencions més originals i amb novetats pel que fa a la metodologia i els usuaris, són els que fan un esforç més gran per explicitar la seva implementació. Igualment passa amb aquells que són resultat d'intervencions més àmplies i que han nascut com a fruit d'un procés de reflexió o de descobriment de noves necessitats.

Volent respectar les diverses opcions justificades pels objectius i l'abast de cada servei i programa, es constata la dificultat de dissenyar una seqüenciació de la implementació a nivell intern (temporal, metodològica i per itineraris segons les edats dels usuaris) en el marc de la documentació. Potser perquè es dóna per suposada, però potser també perquè no s'hi ha rumiat prou. En aquest sentit, un treball ben fet ajudaria a establir millor les estratègies de treball i les prioritats que cal seguir. Es donaria un caràcter progressiu i final a la intervenció, convertint el recurs en quelcom més que una activitat estrictament assistencial per esdevenir una proposta amb eficàcia i professionalitat en la seva acció.

D'aquesta manera molts recursos socials poden esdevenir en si mateixos un element més del paisatge d'atenció al ciutadà i la comunitat de què disposa un territori. I és que, tot i ser necessària la proximitat al ciutadà, també és cert que el seu caràcter especialitzat necessita donar a entendre clarament la seva veritable funcionalitat en determinades actuacions. Seqüenciar internament la intervenció a través de l'estructuració del procés d'implementació, suposa fer un esforç per desenvolupar una feina educativa amb principi i final, que assenyalava fites clares a partir d'objectius, i que disposa d'un coneixement de causa de les realitats personals i socials dels seus destinataris.

Pel que fa a la metodologia, costa desenvolupar una valoració global que sigui prou rigorosa i extensible a tota la documentació. Dins l'anàlisi ja s'han explicitat força les grans línies comunes adoptades pels marcs metodològics. Només s'ha de constatar que és un aspecte treballat amb una certa profunditat pel que fa a alguns dels àmbits exposats anteriorment. Aquesta preocupació per l'acció ens evidencia el paper de la praxi com un component fonamental de la intervenció.

Manca igualment, en la majoria dels serveis, una planificació definida del procés i la seqüenciació de la intervenció. Això fa referència tant a les diverses etapes per les quals la intervenció podria passar dins d'un itinerari de seguiment personal, com a la possibilitat d'endegar processos de derivació complementaris cap a altres recursos. Caldria aclarir les acollides tardanes d'infants i el manteniment dels itineraris en etapes posteriors.

El registre del seguiment individual dels usuaris està força assolit, mentre que les reunions, les activitats i la intervenció, costen més. Apareix també una tensió entre l'espontaneïtat de la presència de l'educador entre els usuaris i el compromís de fer-ho palès en un escrit amb la consegüent dedicació de temps. En general, es constata que es preveu la planificació tant de les intervencions com del seguit de coordinacions i reunions.

Les relacions amb la xarxa territorial d'assistència social primària i la descripció de les seves funcions respecte als serveis està poc definida en la documentació. Això pot passar perquè ja està força integrada en la dinàmica dels serveis i l'explicitació no es creu tan necessària. La seva presència es redueix a una descripció dels moments de trobada, unida al repartiment de les competències de derivació i coordinació. En la documentació dels projectes en què les relacions amb primària són més noves i recents, és on més esforç es fa per explicitar-les.

Pel que fa a l'àmbit de l'espai, o local de referència, hi ha una explicitació molt clara i insistent en la documentació. Apareix com un dels recursos indispensable, començant pels projectes que més presència tenen al carrer i que són dissenyats des d'una perspectiva de medi obert. L'espai propi per al projecte esdevé una referència que dóna estabilitat, un element de control educatiu sense el qual la intervenció és menys efectiva.

La majoria de projectes treballen més de portes endins, i tot i tenir en compte la participació en activitats internes i externes, el treball de carrer és un tret molt específic d'algun projecte. Com a conseqüència d'un cert abandó d'aquesta dinàmica i espai educatiu, els serveis en medi obert poden quedar massa tancats en si mateixos, tot i els esforços d'alguns centres com el d'adolescents de Salt d'obrir-se a altres usuaris i al mateix espai del carrer. Per altra banda, en la documentació es valora molt el treball en el propi entorn i la intervenció informal en el territori esdevé molt important com a eina de normalització i detecció de necessitats.

Pel que fa a un dels recursos esmentats amb relació al treball en grup, la normativa, molts projectes no l'expliciten com a tal. Es valora com un compromís de respecte al material, l'espai, l'acció i les persones al qual es compromet el destinatari acceptat i que accepta participar-hi. La tensió entre l'obligatorietat d'assistència, fruit de la necessitat de

la intervenció (demanda des de primària), la voluntarietat i la llibertat que demanen els serveis i la dificultat de motivar determinats casos més desestructurats, fan que es faci difícil trobar un terme que satisfaci tothom. En cap dels projectes avaluats existeix un reglament de règim interior, que pugui regular d'una manera prou àmplia i clara tots aquests aspectes.

7.4. MARC DE CONTROL: Mecanismes de regularització previstos, els instruments de registre, els aspectes d'organització de l'equip i els mecanismes d'avaluació

7.4.1. El contingut aportat per la documentació en aquest àmbit

Els mecanismes de regularització externs en alguns casos tenen un pes específic en la marxa dels serveis. Són les instàncies¹⁰⁷ encarregades de definir les línies de futur, revisar les dinàmiques de les intervencions i decidir sobre els recursos. En la documentació analitzada n'apareixen tres: les relacions i coordinacions amb la resta d'agents socials del territori, l'administració pública (autonòmica, comarcal o municipal) i els plans de desenvolupament comunitari. Hi ha serveis on són presents tots tres, i en la majoria, el primer i el segon.

Per a les relacions i coordinacions, la feina de regularització cerca l'ajustament de les necessitats demandades pels agents socials i educatius i la proposta dels programes d'intervenció. La seva eficàcia i influència en la regularització interna de cada servei depèn de les bones relacions entre agents socials, l'existència d'un protocol de funcions i el registre més o menys acurat que facin dels casos i situacions ateses. Els serveis d'atenció primària tenen un paper molt important per competència a la seva convocatòria, seguiment i dinamització.

L'administració pública és qui té la competència de la protecció de la infància dins del territori, pot fer una supervisió continuada de la intervenció i establir la dinàmica de les intervencions. En alguns serveis hi ha una relació de dependència molt estreta amb la instància

¹⁰⁷ Es pren la decisió de qualificar-les d'aquesta manera per la seva estreta relació amb les decisions polítiques, ja siguin de tipus administratiu com competencial, especialment de l'administració local.

pública, ja sigui perquè n'és titular, externalitza el servei o bé perquè estableix amb l'entitat un conveni de relacions en què el seu pes és considerable.

El plans de desenvolupament comunitari són un tipus d'organització col·legiada, que agrupa entitats i administració pública dins un àmbit territorial concret, amb característiques socioeconòmiques d'exclusió social i problemes de convivència. Estan previstes i establertes des de la direcció general de Serveis Comunitaris de la Generalitat de Catalunya. Poden aglutinar un nombre determinat de serveis i programes, de titularitat pròpia, municipal o externalitzats a entitats del tercer sector. En aquest cas, la regularització de l'activitat ordinària dels serveis està més unificada entorn uns criteris i unes polítiques a mitjà termini que, en teoria, delimiten les línies de cada programa d'intervenció. Pel que fa als projectes avaluats, és present en alguns SIE de Càritas i en el serveis del pla de desenvolupament comunitari del Bon Pastor de Figueres.

Passant ara al segon grup, els mecanismes de regularització interns establerts per cada servei segons la documentació, podríem estructurar-ne els següents:

- Els objectius previstos en el projecte marc esdevenen el principal instrument de regularització continuada de la intervenció en la mesura de fer-la correspondre. Els objectius defineixen les línies de futur previstes i les polítiques que proposa cada projecte en el territori des de la seva perspectiva d'actuació. Els objectius haurien d'estar definits i assumits primer per l'equip i, en segon terme, per la resta d'agents socials, amb els quals es compta a l'hora d'establir-los.
- Les reunions d'equip per servei són l'instrument de regularització ordinària i quotidiana per excel·lència de les intervencions. Des d'aquí es marquen els dinamismes setmanals, mensuals i trimestrals, es planifica i es dissenya la intervenció i s'avaluen periòdicament les accions realitzades.

No en tots els serveis es disposa d'un equip de referència, i encara menys vegades amb una capacitat d'assolir aquests tres objectius. En molts casos es deu a la manca de personal tècnic (un sol educador) i el pes específic dels voluntaris (amb una responsabilitat i implicació menor derivada de la seva manca de preparació i formació, i de la dedicació limitada que donen al servei).

- Les reunions d'equip per programa. Quan els projectes s'estructuren en programes més amplis (com és el cas del programa d'infància de Càritas, del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, o de les línies d'intervenció d'Escaler), també es fan reunions d'equip més àmplies, aplegant tècnics dels diferents projectes. Estan coordinats per un tècnic anomenat de línia, d'àrea o de programa, segons el cas, responsable de l'animació, el control i la gestió. Habitualment aquestes trobades substitueixen les d'equip per servei, especialment quan aquest no té prou membres. El seu grau de regularització és més feble que el desenvolupat per un equip de servei per dos motius:
 - 1. La distància entre la realitat local de cada servei i les seves problemàtiques respecte a la resta.
 - 2. La dificultat de resoldre qüestions de caràcter ordinari i personal que facin referència a usuaris i famílies concretes.

En contrapartida, és un espai d'enriquiment formatiu, de definició clara d'unes línies comunes i de simplificació del disseny i planificació d'activitat que acostumen a ser comunes.

Els instruments de registre, utilitzats per recollir els acords, impressions, aportacions i informacions que resulten de les intervencions o de les relacions exteriors que aquesta comporta, tenen una importància especial en el cas del disseny i implementació dels processos de seguiment educatiu dels destinataris dels serveis.

El seu nivell de complexitat, profusió i elaboració varia molt entre projectes. Mentre que algunes intervencions els tenen perfectament definits i quantificats per àmbits, espais i relacions, d'altres els redueixen a un diari de camp en què es fan constar totes les incidències. En aquest sentit, en podem fer esment d'alguns:

- Centre Obert de Banyoles: els estableix en la seva programació anual amb la resta d'aspectes necessaris per a la implementació: hipòtesis de treball, objectius, metodologia, mitjans humans i materials i pressupost. Hi ha definit un protocol de demanda d'atenció a l'hora d'obtenir diverses informacions sobre els casos atesos, especialment als CEIP corresponents, uns informes de derivació de l'EBASP amb les dades més importants sobre la situació i les primeres propostes d'intervenció i un protocol d'autorització d'assistència de la família, en què aquesta accepta l'accés del menor al recurs, així com les

condicions que se'n deriven.

Es disposa d'un projecte pedagògic individualitzat, o pla elaborat per l'equip educatiu per a cadascun dels casos i sota responsabilitat de l'educador que exerceix de tutor. Recull el diagnòstic, la línia de treball amb l'infant i la família, els objectius i les intervencions marcades, així com els sistemes de revisió i avaluació. Existeix un registre d'observacions i assistència dels menors després de les intervencions, unit a un altre registre d'observacions i assistència de la família a les activitats específiques per a ella. S'hi afegeix un protocol de sol·licitud de baixa amb exposició de motius. Altres registres fan referència a les activitats grupals, les reunions professionals quantitativament i qualitativament, les consultes telefòniques entre serveis i professionals i les entrevistes de coordinació amb altres recursos i serveis en els quals participin els usuaris.

- Pla comunitari del barri del Bon Pastor de Figueres. Els instruments de registre es limiten al llistat d'absències pel projecte d'absentisme, i en un diari general de les accions, activitats i relacions. La documentació no n'explicita més.
- Programa d'atenció a la infància de Càritas: segons la documentació, tot queda simplificat en un sol registre: el full de seguiment, en què consten els diagnòstics, les derivacions, les entrevistes i les constatacions dels usuaris. Uns altres registres utilitzats pels SIE de Figueres i Roses són els d'*avaluació inicial* (es valoren aspectes acadèmics) i el d'*avaluació final* (es valoren aspectes d'actituds i hàbits). Aquest registre també s'utilitza per valorar el nivell de matemàtiques i de llengua que tenien els alumnes i a final de curs.
- Consorci de Benestar Social de la Garrotxa. Estableix primer de tot un pla de treball per als usuaris que són comuns a tots els projectes, lligats als expedients informatius amb les situacions inicials. Disposa de registres d'assistència, fulls d'avaluació diaris i un registre de camp amb les entrevistes, les reunions, les fitxes d'activitat i recursos i situacions que es donen diàriament amb els menors atesos. Finalment, existeix un registre de coordinacions a nivell quantitatiu.
- Centre Obert del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa. El seu registre és una mostra, com el Centre Obert de Banyoles i el

projecte Integrades, de minuciositat. Fa una estructuració de les informacions molt acurada per àmbits d'activitat: registres confidencials dels infants atesos; registres de seguiment de cada infant per àrees d'intervenció (individual, familiar, social, escolar i mèdica); fitxes de programació d'activitats; registre d'observacions de les incidències diàries per a menors atesos; diari dels educadors amb reflexions més subjectives, detallades i informatives, i finalment els informes de tramitació d'ajuts econòmics.

- Projecte d'inserció laboral Integrades de la cooperativa Escaler. Utilitza els qüestionaris per al diagnòstic i selecció d'usuaris. Els qüestionaris de selecció tenen l'objectiu de valorar els nivells de formació i «capacitació social» de cada possible usuari i d'orientar per tal de recollir informació per a la posterior valoració d'aspectes com ara les habilitats, potencialitats, aptituds i coneixement de diversos recursos, en diferents moments del procés. Pel que fa als protocols, en trobem de seguiment tutorial, valoració de l'evolució del procés de cada jove; de contacte inicial amb centres derivadors per registrar les primeres relacions, per disposar d'informacions bàsiques com les coordinacions realitzades, els temes tractats en cada coordinació i els acords presos; de contacte inicial amb empreses per tal d'elaborar una base de dades d'empreses i la seva actualització; de seguiment amb empreses per registrar tots els contactes, i obtenir informació dels processos d'inserció, de les necessitats tant dels joves com dels empresaris i dels acords presos. La documentació també parla de materials didàctics com ara fitxes i activitats per treballar els diferents temes i una base de dades amb un registre de persones que passen pel servei de promoció per a l'ocupació.

Pel que fa als aspectes d'organització de l'equip d'educadors, tot seguit s'especifiquen les funcions atorgades per la documentació als dos papers habituals dins de l'equip educatiu dels projectes: el coordinador i l'educador.

En general, la figura del coordinador, tot i ser present d'una manera explícita o implícita en tots els projectes, no en tots està definida i acotada de la mateixa manera i amb la mateixa minuciositat en el

marc de la documentació. Un exemple és el pla de dinamització comunitària del barri del Bon Pastor de Figueres, on com a tal no existeix i aquest paper recau d'una manera indirecta en el titular del pla, l'associació gitana de Figueres, que l'assumeix dintre de les seves possibilitats de temps i preparació.

Programes com el servei d'intervenció educativa de Càritas, si bé disposa d'aquesta funció, no la tipifica com a tal, tot i deixar expressades algunes de les seves responsabilitats a través de les reunions de coordinació interna. Igualment passa al Consorci de Benestar Social de la Garrotxa, que constata la presència d'aquest perfil explicitant la funció principal de coordinació de tots els serveis d'atenció primària i el funcionament i estructura dels projectes, però sense afinar gaire més.

El Centre Obert de Banyoles, el de Joves de Salt o el projecte d'inserció Integrades d'Escaler, són serveis que concreten d'una manera clara les funcions del coordinador en els següents aspectes:

- Tasques organitzatives, administratives i econòmiques, de representació institucional i de tipus tècnic. Recursos, gestió i infraestructura.
- Feines de supervisió i vetlla pel compliment d'objectius i dinàmiques a més de les avaluacions ordinàries. Supervisió de l'equip.
- Darrera responsabilitat en els processos de derivació i acceptació d'usuaris, coordinacions exteriors, i referent per a les famílies.
- Referent i dinamitzador de l'equip tècnic.

També cal dir que trobem en alguns serveis dues funcions directives més, independents del coordinador: els responsables polítics i els tècnics de l'administració, per una banda, i els coordinadors o directius de línia, àrea o programa per una altra. La seva implicació no necessàriament ha de ser la mateixa, tot i que acostumen a ser els segons, els que més joc i influència tenen en els equips i projectes dels que són responsables en darrera instància.

En la documentació trobem, en general, molt més explicitades les funcions assignades a l'educador. Només en el cas de la documentació d'alguns programes no hi consten perquè estan ja integrades dins les documentacions internes dels projectes que els

constitueixen i on s'ubica cada educador. Aquest és el cas del Consorci de Benestar Social de la Garrotxa.

En la resta són ben definides i per la seva exposició esmentarem primer una relació de les més comunes, per després establir-ne altres de pròpies i d'específiques d'alguns serveis:

- La intervenció pròpiament dita amb l'infant o adolescent, així com l'elaboració del pla de treball i el seu seguiment individualitzat.
- El suport a partir de diverses estratègies com l'orientació, la informació i la normativa de l'usuari, i a més en clau d'equip educatiu.
- L'elaboració del material didàctic i els recursos adients per al desenvolupament de la intervenció.
- La dinamització de les activitats de grup, la programació i revisió.
- Determinades relacions de coordinació, especialment les ordinàries, amb els serveis de primària i les escoles.
- La mediació amb la família, especialment amb aquelles dels infants dels quals té una responsabilitat directa o tutorial.
- Participació activa en l'elaboració del projecte educatiu, així com en els diversos moments d'avaluació, i de revisió previstos en els ritmes ordinaris: setmanals, mensuals, trimestrals o anuals.

Altres funcions específiques assignades a la figura de l'educador i que trobem presents en altres projectes, per opció metodològica o per la definició de la intervenció i els usuaris assumida, són els següents:

- Recerca, animació i formació del voluntariat, que esdevé una part important de l'equip d'educadors. El tècnic n'és el primer i darrer responsable, de la seva integració i bon funcionament (SIE Càritas).
- Treball proper, intens i conjunt amb les famílies dels infants atesos paral·lel al que poden desenvolupar els serveis de primària (CO de Banyoles i C O de la Garrotxa).
- Treball de carrer, en el propi medi, establiment de relacions informals amb els adolescents del territori. Agent de presència

en el medi obert (projecte Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà).

- Suport i formació d'equips docents de l'IES (projecte Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà).
- Mediació amb la família de problemes derivats de l'àmbit escolar o de conductes contra la comunitat (projecte Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà).
- Treballs derivats directament de temes administratius, gestió i cura de la infraestructura de locals (projecte Joves de la Costa Nord de l'Alt Empordà).
- Paper important com a agent derivador cap a d'altres recursos laborals o formatius (projecte Integrades d'Escaler i projecte Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà).

L'avaluació està prevista en totes les documentacions però amb graus, objectius i regularitat diferents. En general és explicitada en tres nivells temporals de revisió i valoració: diària, trimestral i anual.

La primera constatació és que les avaluacions anuals, realitzades al final de cada període llarg d'activitat, acostumen a ser les més acurades i formalitzades. En el cas d'alguns programes (Consorti de Benestar Social de la Garrotxa o servei d'intervenció educativa de Càritas), es focalitzen per cada projecte i no fan referència a la revisió de tota l'acció socioeducativa (sí en el cas de Càritas, que ho fa doble).

Un altre tema són els indicadors d'avaluació. Per a alguns projectes són del tot necessaris per una bona avaluació i s'han de dissenyar, en conseqüència, d'una manera exhaustiva i competent. Destaquem la preocupació que tenen pels indicadors el projecte d'inserció Integrades, el Centre Obert de Banyoles i el programa d'atenció a la infància de Càritas. En el cas del Consorti de Benestar Social de la Garrotxa els canvis que es poden donar al llarg de la intervenció en l'acumulació de factors de risc que pateixen els usuaris, són considerats com un indicador d'avaluació de progrés o regressió.

En aquests serveis, s'hi ha desenvolupat un procés de reflexió a nivell d'equip per la seva elaboració, estructuració i interpretació. En general es preveuen indicadors tant quantitius com qualitius tenint en compte:

- Els aspectes que fan referència a l'objecte de valoració (infants, ritmes, voluntariat, factors de risc presents, assistència, nombre de reunions, seguiment fet...).
- Els aspectes que fan referència directa a l'assoliment dels objectius i els mecanismes i dinàmiques d'implementació de la intervenció, a manera d'indicadors interns.
- Els aspectes que fan referència directa a la situació dels usuaris i les diferents condicions del context per a la seva millora, a manera d'indicadors externs.
- Els aspectes que afecten els subjectes de la intervenció, la intervenció educativa mateixa i el desenvolupament global de cada servei.

Com a punt final de l'avaluació es destaca el projecte Integrades per l'esforç que fa d'una definició global del marc d'avaluació, unida a una participació de tots els implicats: professionals, empreses, agents derivadors, usuaris i xarxa cooperativa. Ho fa des de tres criteris:

1. L'orientació del projecte: idoneïtat a les necessitats, objectius, eficàcia i eficiència.
2. La funció i el sentit del projecte: l'avaluació dels serveis per la regulació de la implementació amb la presa de decisions pertinent.
3. Integritat avaluativa: tant dels diferents àmbits d'intervenció, com de la seva temporalització.

7.4.2. Valoració de la documentació en aquest àmbit

Pel que fa als mecanismes de regularització de la intervenció previstos per la documentació dels diferents serveis, a més dels punts manifestats anteriorment, podem valorar els següents aspectes:

- Una jerarquització de les coordinacions ajudaria a aclarir els papers i les responsabilitats des de dos àmbits: la tipologia dels agents socials (primària, escola, entitats, especialitzats) i l'abast dels programes o dels serveis amb una estructuració per sectors o territoris d'intervenció. En aquest sentit cal destacar l'esforç que ha fet el Centre Obert del Consorci de Benestar Social de

la Garrotxa, que ordena els mecanismes de regularització a partir de les àrees directives de cada coordinació: els que afecten les línies conceptuals dels serveis, els que fan referència al seu funcionament, els que informen i plantegen sobre necessitats noves i els que serveixen per reflexionar i endegar accions noves.

- Caldria aclarir, des de la documentació de cada projecte o programa, qui té la responsabilitat de definir i animar l'estructura de les coordinacions a nivell territorial. Això es dona en els serveis que configuren veritables projectes com és el cas dels consorcis o les grans entitats que dinamitzen un bon nombre de projectes, però en canvi es troba a faltar en programes amb objectius més concrets i específics a una tipologia d'intervenció.
- Tot i que en algunes documentacions l'explicitació de les coordinacions internes estan força desenvolupades, caldria establir amb el consens de tots els implicats, el seu contingut i finalitat. Això respon, per una banda, a la necessitat que siguin el més eficaces possible, optimitzant els temps que se'ls dedica, i deixant clar el paper que tenen en el procés socioeducatiu de cada infant i adolescent.
- La definició del paper de cada servei dins la xarxa d'atenció a la infància i adolescència en el territori, ajudaria els equips a conèixer els límits de la seva intervenció. En aquest sentit els serveis responen a unes accions que, si bé es mostren amb una intenció d'integritat amb el procés educatiu dels usuaris, formen part de tot un seguit d'accions molt plurals desenvolupades des d'altres vessants (acadèmic i lúdic), o des d'altres àmbits (familiar i comunitari).
- El pla de desenvolupament comunitari, com a mecanisme de regularització pot presentar algunes dificultats al serveis que integra. Determinades dinàmiques inherents al seu funcionament poden condicionar la capacitat d'acció i, especialment, l'eficiència d'aquest mecanisme de gestió i regularització de programes, i de retruc afectar els serveis que en formen part en un marc territorial. Aquestes situacions específiques tenen a veure amb:

- La presència més o menys àmplia d'entitats, associacions i instàncies públiques del territori, amb influències, interessos i preparació tècnica molt diferents (associacions de veïns, entitats d'iniciativa social, escoles, administració...), que es correspon a una heterogeneïtat molt gran que afecta la capacitat de prendre decisions.
- La feblesa de la titularitat, gestió i animació formal del pla, que es pot trobar amb una certa indefinició en el moment que s'assigna amb criteris de presència rotatòria. D'aquesta manera pot ser assumida per una entitat determinada, per una persona contractada directament per aquesta tasca o estar en mans directament de l'administració local.
- La dependència de l'administració local, perquè és qui acostuma a facilitar i assumir l'avançament dels recursos de moltes de les actuacions. També és qui té la responsabilitat de l'equip de primària en el territori i disposa del grup de professionals més preparats i dels criteris marc de les actuacions socials que s'han d'implementar.

Pel que fa als instruments de registre, s'ha de constatar que en general estan força ben assumits per la documentació, tant en la seva definició, com en la funció i descripció del que es pretén aconseguir amb la seva utilització. En alguns casos, la seva abundància fa pensar sobre la seva veritable utilització o, si més no, el temps necessari que caldrà dedicar-hi per mantenir-los al dia. És per això que, tot i respectar una opció per un registre fidel i minuciós de les accions realitzades amb el menor, potser caldria simplificar alguns aspectes per fer-los més pràctics i assumibles en la dinàmica diària. Hauríem de poder evitar que aquest tipus de tasques malmetés o condicionés la intervenció directa amb els usuaris.

Pel que fa als aspectes organitzatius de l'equip d'educadors, cal aclarir que els projectes amb equips «dèbils» formats per una o dues persones, la figura del coordinador queda bastant esvaïda i realment no té gaire sentit. És per això que la jerarquia caldria tenir-la present en els casos en què les circumstàncies ho permetin, de tal manera que en determinats projectes, com el de Joves de la Costa Nord del Consell Comarcal de l'Alt Empordà, no és possible definir-los.

Un segon aspecte que hem de considerar és la necessitat de diferenciar coordinador de servei i responsable de programa, àrea o línia. Tenen funcions diferents, en alguns casos ben delimitades com el projecte Integrades d'Escaler, però en d'altres són més confuses. En aquest sentit s'assenyalen les següents valoracions:

- Ens trobem amb un cert solapament de funcions entre coordinador de servei i coordinador de programa,

especialment pel que es refereix als temes de representació del projecte, en la seva gestió i dinamització d'equips.

- Hi ha una dificultat de base per tipificar la funció del coordinador en els «equips febles». Tindria més lògica una repartició de responsabilitats que no la seva jerarquizació, ja que asseguraria una implicació més gran dels dos o tres membres de l'equip en la dinàmica del servei, evitaria problemes de greuges comparatius, permetria el manteniment dels ritmes en cas d'abandonament d'un dels professionals, simplificaria les tasques que s'han de desenvolupar, permetent-los a totes centrar-se en la intervenció i les feines de seguiment dels usuaris.
- Recomana en el cas de programes o plans de dinamització, la conveniència d'un responsable final, especialment pel que fa a determinades tasques com ara la supervisió dels equips, la coordinació entre projectes i serveis, l'establiment i manteniment d'unes determinades línies metodològiques i criteris educatius, a més de tenir un paper important en el tema de personal i representació.
- Cal afegir que seria necessari en els àmbits on fossin presents les dues figures, ajustar les funcions de cadascuna i preveure les relacions que han de mantenir entre elles.
- Tant un com l'altre haurien de tenir ben presents entre les seves responsabilitats el manteniment i la dinamització dels ritmes d'avaluació, pedagògics i de posada al dia en contrast amb necessitats i recursos, els serveis dels quals formen part.

Amb relació a les funcions de l'educador establertes en les diferents documentacions, podem acabar mantenint que existeix un gran consens entre les assignacions proposades pels serveis. També cal fer notar que quan més petits són els equips, més responsabilitat recau sobre els tècnics que els formen. En aquest tipus de situacions, assumeixen unes funcions molt heterogènies i variades, tenen un major grau de compromís personal i responsabilitat amb el projecte, i una implicació definitiva en el seu disseny, formulació, posada en pràctica i avaluació.

Pel que es refereix a l'avaluació, si bé la global està prou explicitada i assolida en general per la documentació, les avaluacions diàries o trimestrals, amb un caràcter més formatiu, realitzades dins el mateix procés d'intervenció, no sempre són presents en al documentació. També són força reduïts els instruments i els espai dedicats a la seva aplicació. En aquest sentit, mancaria en alguns serveis la revisió, tant dels itineraris personals dels usuaris amb els quals s'ha treballat, com de les accions implementades, de les activitats i de la tipologia desenvolupada.

Un altre aspecte que es troba a faltar és la justificació de la proposta d'avaluació global per la qual ha optat cada servei, i amb quins objectius. Es tracta de saber per què es tria per tipus de valoració (en temps, personal implicat, indicadors, intensitat, extensió...) o un altre. Podem concloure que en la documentació dels serveis amb presència de voluntariat, es troba a faltar tant la seva formulació, com el procés d'avaluació d'aquest tipus de personal (especialment en el programa d'atenció a la infància de Càritas tot i tenir-ho previst).

Manquen, en general (deixant el cas encomiable del projecte Integrades, que implica d'una manera decidida els altres agents socials, derivadors i empresaris, i els mateixos usuaris), les aportacions d'avaluació externes, tant des de l'àmbit de la supervisió (poc extensa, en general), com dels agents socials externs que participen de manera indirecta en la intervenció. El mateix passa amb els usuaris i les famílies. En aquest aspecte hi ha consciència de la seva necessitat, però es manifesta la dificultat metodològica de dur-ho a la pràctica, unida als problemes interpretatius dels resultats.

7.5. MARC D'AUTOAVALUACIÓ: els resultats, les consideracions i els punts de conflicte de la implementació constatats per les memòries¹⁰⁸

Aquest apartat fa referència a la valoració que cadascun dels projectes i programes avaluats fa de si mateix. Per a la seva anàlisi i exposició, s'han utilitzat bàsicament les aportacions contingudes en les memòries dels projectes i programes avaluats, intentant la síntesi i l'endrecament de les dades que ofereixen.

¹⁰⁸ En aquest cas només s'han utilitzat les memòries anuals de cada servei.

El marc d'autoavaluació exposarà tres àmbits generals: els resultats de la implementació, les consideracions de millora i els diversos punts de conflicte, tant interns com externs al projecte, que apareixen en les diferents memòries. Les aportacions sobre cadascun d'aquests àmbits s'estructuraran, en un intent d'ordenar les dades, entorn de la metodologia, la intervenció i les relacions exteriors.

El primer àmbit, tot i caure en el perill de la simplificació, serveix per comprovar els aspectes experimentats com a encerts i com a resultats de la implementació dels projectes dels equips i els serveis. Mostra els àmbits educatius i la tipologia d'accions en què el medi obert té consciència d'una incidència més clara, al menys des de la perspectiva de les revisions fetes pels diversos equips.

En referència al propi projecte i metodologia

- Es constata un creixement del procés d'especialització dels projectes, tant a partir de les demandes derivades de les noves necessitats manifestades pels usuaris del servei, com per part d'altres instàncies d'intervenció com ara l'administració.
- Es valora l'impacte de l'activitat. Les intervencions són reconegudes per la seva validesa, necessitat, resposta i acollida rebudes en forma de demandes d'usuaris i famílies. En aquest sentit es manifesta la consolidació del servei com a referent a partir de la valoració de l'assistència i participació dels usuaris. En alguns projectes aquestes dades s'ofereixen com a encerts de manera quantitativa.
- Es manifesta la validesa dels projectes per si mateixos, amb valors de qualitat importants i significatius. Això es manifesta amb diferents expressions: clima favorable, esdevenir un espai de referència, capacitat de satisfer necessitats, capacitat de resposta a les necessitats dels usuaris justificat amb resultats i seva la receptivitat davant del servei.
- Es constata la capacitat d'adaptació o reestructuració del projecte al llarg de la seva implementació i en els diferents ritmes de l'any. Igualment en la metodologia o en els criteris d'atenció.
- Valoració de la gestió administrativa i de recursos disponibles.

- Consolidació del propi projecte en consonància amb les expectatives que s'havien previst.

En referència a la intervenció

- Es fan constatacions de la millora global que ha produït la intervenció en l'infant i la seva família, especialment quant al treball individual i de les habilitats socials. Es fa constar l'assoliment d'un nombre d'objectius previstos en el pla de treball de cada infant, en alguns casos s'hi fa referència fins i tot amb dades quantitatives. En la majoria es justifica la millora de les situacions a partir d'informes interns i d'altres aportats per primària o les mateixes escoles.
- Millora en l'obtenció d'informació més completa i acurada i que ha complementat la tasca d'altres intervencions, especialment les de primària. En aquest sentit la tasca dels serveis ha permès el coneixement i la detecció tant de noves situacions en els casos atesos com de nous usuaris que necessiten una acció.
- Valoració positiva dels elements de registre i documentació com a instruments pel treball socioeducatiu i de recollida d'informació, clau també en l'elaboració de nous indicadors d'avaluació i estratègies per desenvolupar la intervenció.
- Valoració del paper positiu que tenen els serveis en la dinamització de les activitats veïnals i de barri. Difusió i animació de les dinàmiques comunitàries, especialment pel que es refereix a la relació entre col·lectius i associacions.
- Valoració de la tutoria, les coordinacions entre serveis, les derivacions i els circuits interns, com a estratègies molt positives per respondre als objectius previstos.
- Consciència de lluita contra els factors de risc social a partir dels resultats produïts per la intervenció. Aquest aspecte es tipifica en les memòries a partir de les constatacions aportades en la millora en l'aplicació i anàlisi d'una sèrie d'indicadors al principi i al final de la intervenció.

En referència a les relacions exteriors

- Consolidació a partir de la dinàmica del servei de noves figures d'intervenció dins l'àmbit territorial amb el naixement de projectes nous, lligats o no al servei, i amb l'establiment de relacions entre agents socials i que abans no existien.
- Valoració positiva de les relacions de coordinació, tant en la seva qualitat com en la seva intensitat. Els serveis manifesten en les seves memòries l'augment de la xarxa i la multiplicació de les reunions, especialment en àmbits territorials molt marcats.

El segon àmbit reuneix les dades aportades per les memòries entorn de la valoració de la implementació dels projectes i els aspectes que s'han de considerar per la millora de la intervenció. En aquest cas les informacions aportades ajuden a entreveure els àmbits educatius i la tipologia d'accions, amb els quals el medi obert té dificultats, almenys des de la perspectiva de les revisions que cada servei ha realitzat.

En referència al propi projecte i metodologia

- No s'han assolit els objectius, i per demostra-ho aporten dades quantitatives (per exemple, amb projectes com el seguiment de l'absentisme). Es plantegen qüestions entorn de la validesa i el sentit del projecte. Igualment el replantejament del nombre d'usuaris atesos per millorar els resultats de la intervenció.
- Manca d'un àmbit de supervisió i avaluació estructurat.
- Problemes de limitacions en el marc dels recursos humans, com la manca de personal substitutori en períodes de vacances o malaltia dels tècnics. Relacionat amb aquest àmbit, es troba la dificultat que suposa una presència inestable del voluntariat, o la manca de personal tècnic suficient per atendre la demanda real que té els servei.
- Previsió d'activitats que no s'han dut, després, endavant. No s'han seguit les programacions tal com s'havien plantejat en un inici. No es justifica el perquè.
- Dificultats referides a les redefinicions del mateix programa del qual forma part el servei. Pots tenir com a conseqüència la pèrdua de dinàmiques d'intervenció ja assolides.

- Dificultats materials i d'infraestructura. Fent un esment especial al tema de recursos humans, hores de dedicació i locals propis o cedits insuficients.

En referència a la intervenció

- Constatacions entorn de la debilitat de la intervenció, habitualment justificada per la manca de prou recursos.
- En determinats casos de situació límit se superen les possibilitats d'intervenció del projecte, especialment amb famílies desestructurades on és impossible actuar. En relació amb aquesta dificultat se'n proposen dues més: la dificultat de contactar amb determinats col·lectius adolescents per projectes de medi obert i l'estigmatització dels usuaris atesos que resulta de la intervenció en municipis petits respecte a altres infants normalitzats.
- Dificultats originades per la natura i les circumstàncies del col·lectiu atès amb situacions amb problemàtiques diverses, limitacions jurídiques per resoldre la intervenció (cas d'estrangers indocumentats), intermitència de la seva participació i la pròpia adequació a les exigències administratives que tipifiquen els tipus d'intervenció.
- La manca de convocatòria i implicació d'altres agents socials, administracions, entitats, institucions i associacions, en determinats processos amb usuaris del servei, fins i tot dinàmiques d'activitat més àmplies.
- Dificultat en la implementació interna de metodologies complementàries a la pràctica educativa principal. Constatació de la necessitat de millorar la planificació i d'afavorir la intervenció en el seu disseny de determinats agents socials, com l'EAP.
- Problemes de temporalització i implementació de la intervenció provocats per dificultats derivades del context social, la interrupció pressupostària de les accions o la pròpia organització interna del servei.

En referència a les relacions exteriors

- Dificultats vinculades a la relació recíproca dels serveis amb el territori. Es fa notar en alguns casos la manca de coneixement tant de l'espai d'intervenció com del col·lectiu atès. Igualment, algunes revisions es queixen de la dificultat de fer una referència positiva del projecte per part de la comunitat que hi viu.
- Existència de mecanismes aliens al servei (especialment decisions de programa, administratives i de retallada dels recursos), però que afecten d'una manera directa el seu funcionament.
- Dificultats en el disseny del projecte a l'hora d'establir noves línies de relació amb altres modalitats d'intervenció, reformulant la pròpia. Des d'aquesta perspectiva es parla d'estructurar la intervenció per franges d'edat, canviar el model d'acció i organització. També d'una manca d'explicitació i comunicació d'aspectes del projecte.
- Manca de flexibilitat i agilitat en els processos de derivació. Es constata la necessitat d'enfortir i millorar les coordinacions internes i externes, tant en temps com en quantitat.
- Manca de recursos externs al servei que puguin oferir espais de normalització i trobada amb iguals als usuaris amb els quals s'intervé.

En les memòries hi trobem també tot un seguit d'aspectes que són considerats com a punts de conflicte i que constitueixen el tercer àmbit d'autoavaluació. Són els aspectes considerats complicats o que provoquen desacord. Tot i poder-ne establir alguns de comuns, acostumen a ser propis de cada servei. Seguidament s'exposa una selecció d'aquells que per la seva tipologia o per la seva reiteració en les memòries podrien ser més significatius:

- Els canvis estructurals que es donen en els programes fruit de noves necessitats o assignació de recursos, esdevenen problemàtics per als projectes que en formen part. Les decisions que prenen els equips directius i les titularitats respectives, afecten especialment l'abast i les dimensions dels serveis, especialment per la reestructuració dels recursos humans i la qualitat de la intervenció resultant.

- L'acceptació d'usuaris esdevé conflictiva en dos sentits. Per una banda, la dificultat d'oferir intervencions més especialitzades per manca de mitjans els serveis. En aquest àmbit podem ubicar situacions que van des de problemes conductuals, psicològics i minusvalies, fins a l'arribada d'infants estrangers amb necessitats educatives especials. Per una altra, la dificultat d'assumir tots els infants que són derivats al servei per situacions i necessitats que li són pròpies. D'aquesta manera els projectes es troben amb la contradicció de la manca d'una xarxa de «serveis mínims» en el territori, que obliga les iniciatives, molts cops aïllades dels projectes avaluats, a assumir tota la responsabilitat.
- Conflictes amb els criteris que haurien de definir el procés de millora de la intervenció i en els aspectes que cal treballar amb una especial prioritat, com ara les línies educatives que s'han de valorar i les relacions que cal prioritzar. Es manifesta la necessitat d'espais de reflexió continuats i ordinaris per plantejar la pròpia intervenció.
- La dificultat d'obtenir resultats a curt termini i de ser reconeguts després a llarg termini, és un punt de conflicte força general. Es dona per l'abandonament de l'usuari de la dinàmica d'intervenció del projecte en algun moment del procés. Per un altre costat aquesta situació es justifica per la dificultat d'assignar a la formació educativa uns resultats quantificables.
- La intensitat de la intervenció: hores, dies, atenció. La percepció és que si fos possible augmentar quantitativament la intervenció millorarien els resultats, els seguiments i es faria front d'una manera més efectiva a les necessitats plantejades en el camp de la infància en el territori.
- La incorporació del voluntariat. Aquesta dinàmica no és present en la majoria de projectes i programes avaluats, almenys no queda reflectida en la documentació, per tant, tampoc s'estableix un debat entorn de la seva conveniència. On sí que existeix (és l'exemple del programa SIE de Càritas) es planteja la preocupació per poder fer una referència positiva als serveis i aconseguir més presència de persones voluntàries i enfortir els mecanismes de vinculació i implicació.

- Pel que fa a la difusió del projecte en clau de coneixement, hi ha dues postures ben diferenciades. La dels serveis, habitualment d'entitats, preocupats per fer-se reconèixer en el territori i que necessiten difusió; i la de l'administració, que assumeix la responsabilitat sobre tots els casos susceptibles de derivació que li pertocuen per competència jurídica, fent la feina que li pertoca.
- Ens trobem, valorant les grans línies operatives dels diversos projectes, amb dues dinàmiques de fons quant a la intervenció, i que en alguns casos representa un gran punt de conflicte, especialment si es plantegen criteris «polítics» i educatius. Per una banda, serveis més preocupats per intervencions terapèutiques, profundament individualitzades i centrades en el menor i el seu entorn familiar més immediat. Per una altra, serveis amb accions comunitàries d'acollida més àmplia.
- El treball amb la família i la responsabilitat dels projectes en aquesta tasca, és un dels àmbits de conflicte i discussió. En tots els casos es reconeix la responsabilitat dels pares tant en el problema com en les possibilitats de la solució. Per alguns projectes és més necessari i prioritari el treball amb la família que amb els mateixos infants, i ho plantegen com una veritable interpel·lació per al futur. Altres donarien més autoritat i responsabilitat al servei en aquest seguiment respecte a primària, plantejant fins i tot que en els casos d'infants assumits pels centres oberts, fossin els seus educadors qui assumissin el seguiment total dels pares.
Es valora com a complicada la dependència que es dona fruit del pacte entre els serveis socials i la família i té com a resultat la presència «pactada» de l'infant al servei a canvi d'obtenir uns determinats ajuts socials.
- La implicació d'activitats i serveis externs a la dinàmica dels serveis de medi obert, és un dels punts que porta preocupació i ho fa en dos sentits. Un de positiu, on els projectes voldrien disposar d'unes coordinacions molt més estretes amb activitats normalitzades de tipologies diverses (lleure, esport, cultura, associacionisme...), per poder derivar els seus usuaris. L'altre de negatiu, en el sentit de manca de reconeixement de la pròpia intervenció per part d'instàncies externes, amb la qual la col·laboració és molt necessària perquè el projecte funcioni.

- El traspàs d'informació tant dels infants com de les seves corresponents situacions familiars. El problema existeix, tant derivat de la desconfiança que manifesten les famílies que ho veuen com a control, com dels serveis d'atenció primària, que no sempre estan d'acord a traspassar tota la informació, per la manca de seguretat (confidencialitat). En aquest sentit es manifesten dues opcions, la petició d'un reconeixement de les intervencions des dels projectes en medi obert com a complementàries amb les de primària i la necessitat d'incrementar les relacions amb determinats serveis especialitzats.
- Alguns serveis des dels seus equips replantegen el manteniment dels seus projectes per la manca de resultats en la implementació. Un altre punt de conflicte és el desconeixement de les veritables necessitats que té el territori per la manca de diagnòstics inicials, cosa que qüestiona la intervenció. D'altres són conflictes amb determinats agents socials aliens al servei, però que tenen intervenció en el territori i amb els que cal coordinar-se.

7.6. ANÀLISI CRÍTICA: valoracions des de l'òptica de la recerca de la documentació dels serveis

L'apartat anterior ha aportat la valoració realitzada per part dels equips responsables de la dinamització de programes i projectes, des de les memòries que han elaborat al final de cada període d'implementació. Al llarg de la seva redacció i estructuració, ja s'han incorporat diverses observacions crítiques.

Unes aportacions que, a partir del material recollit i elaborat, ens presenten alguns dels àmbits i de les situacions més problemàtiques viscudes pels programes i projectes de medi obert presents en la recerca, i en què cal una reflexió més a fons. Recullen les inquietuds explicitades per la documentació, especialment en aquells àmbits en què no s'avança prou.

En aquest apartat final, es manifesta la valoració de l'investigador. Recollint les observacions anteriors, s'ofereix un primer reguitzell de conclusions de l'avaluació de l'estat actual del medi obert a les comarques gironines, tenint en compte les seves realitats més

problemàtiques. Són totes de caràcter general i s'exposen sense estructurar. D'aquesta manera volen significar els aspectes més importants.

- La incorporació d'infants normalitzats en la dinàmica i les activitats dels diferents serveis en medi obert és un tema que genera debat entorn a dues postures:
 - Els que defensen l'especialització cercant intervencions més acurades, personals, intenses i eficaces sobre l'infant amb dificultats d'exclusió i risc social.
 - Els que valoren la presència d'altres infants normalitzats per fer-ho, donant molta importància al procés de socialització i seguint l'exemple d'altres àmbits com és l'escola. D'aquesta manera pretenen evitar la creació de guetos, afavorir un ambient normalitzador i trencar l'endogàmia de determinades relacions i espais. Com a contrapartida negativa es perdria capacitat d'atenció individualitzada.
- Un segon aspecte problemàtic és qui assumeix la gestió de la família i com ho fa. El paper del medi obert en el seguiment i la incorporació en la dinàmica de les intervencions amb els fills, no el qüestiona ningú. Els problemes apareixen en dos fronts: la manca de recursos humans i de preparació, en molts casos, per fer-ho i la competència que es pot establir en les orientacions i els criteris d'actuació amb els serveis d'atenció social primària.
- Les relacions amb l'assistència social primària, de la qual administrativament el medi obert en forma part, constituïria un tercer àmbit en el qual caldria treballar. El problema sorgeix sobre qui assumeix la competència final en les intervencions i no pas per una disparitat de criteris en el treball. Ens trobem amb tres línies d'opinió:
 - La que defensa una complementarietat entre el serveis de medi obert i primària, on les intervencions s'ajuden i qualifiquen continuament en una tasca comuna, on els primers incideixen més en l'infant i els segons en la família.
 - Les que valoren com a més oportuna la dependència del servei de medi obert de l'equip de primària i esdevenen un instrument per fer més efectives algunes de les seves intervencions i incrementen els processos de seguiment i educació.
 - Les que defensen l'autonomia del medi obert amb relació a l'atenció social primària, capacitant-lo per assumir directament tot el que fa referència a la família i l'infant, com una intervenció global des d'un sol àmbit.

- El complicat tema dels recursos humans i materials dels quals disposa el servei, ja sigui de titularitat pública com d'iniciativa social. En tots els casos apareix com una constant la tensió entre possibilitats materials disponibles i la de les necessitats que cal atendre. Mai, però, s'acaba d'establir si existeixen uns mínims a partir dels quals es podria donar el tema per tancat. A tot això, cal afegir-hi la dificultat per mesurar el que s'entén per suficients recursos humans. Tot i així, d'aquest aspecte es deriven les següents situacions:
 - La decisió d'alguns programes d'aturar el creixement de les intervencions optant per crear-ne d'altres de naturalesa, metodologia i destinataris diferents, generalment més especialitzades.
 - La qualificació de la situació dels recursos com a efecte «bola de neu», una reflexió clàssica dins del món del treball i l'assistència social segons la qual a mesura que augmenta la intervenció, es descobreixen i constaten noves necessitats. Cal, doncs, relativitzar la demanda de recursos, tant per part dels usufructuaris del sistema, com dels professionals que l'animen.
 - L'existència d'equips «febles» formats per un sol tècnic que assumeix totes les responsabilitats com a constant per a molts projectes. Això comporta opcions minoritàries en el nombre de casos atesos, la reducció de l'extensió del territori d'implementació i dels temps d'intervenció. Tot plegat pot tenir com a conseqüència el simple manteniment a títol simbòlic de molts serveis.
- La tensió ja esmentada entre una metodologia que accentua els aspectes d'una atenció més individualitzada i de tipus terapèutic, i una metodologia socialitzadora que vetlla pels aspectes comunitaris i integradors. En aquest sentit trobem alguns equips que valoren els resultats produïts per una intervenció que treballa exclusivament l'itinerari individual de cada infant i de la seva família. La renúncia a les intervencions en grup es justifica, no tant perquè es valoraren com a ineficaces, com per la manca de recursos per poder-les desenvolupar. Prefereixen assegurar una acció individualitzada que perdre temps i esforços en la contenció de grup. Aquesta opció pot entrar en conflicte, donat el reduït nombre de recursos territorials disponibles per a la infància, amb les propostes més àmplies d'actuació defensades per l'administració, que demana més implicació en els ritmes de la vida ciutadana i en l'augment del percentatge d'infants acollits en el servei.

En altres projectes s'opta per una socialització més àmplia, amb una atenció a un nombre més gran i divers d'usuaris. Llavors s'entra en la contradicció, donada la limitació de recursos, de no desenvolupar tots els objectius i expectatives previstos amb els itineraris personals de cada infant.

- L'avaluació i seus els instruments són un altre punt en què es necessita dedicar més espai de reflexió. Per exemple en el cas dels indicadors, que posen en relació directa la realitat anterior a la intervenció (diagnòstic de necessitats), els objectius previstos per millorar-la i els resultats obtinguts amb la implementació de la intervenció. En aquest sentit els equips es troben amb l'espinós problema de la interpretació de les dades i el dels criteris per fer-ho. En alguns casos, es valoren més els aspectes quantitius. En d'altres es dóna per suposada una millora general de la situació dels menors atesos pel simple fet que existeixi una intervenció. En uns tercers, en plantejar uns determinats indicadors, se sobrevaloren les possibilitats reals del servei. La participació, més o menys definida, en la dinàmica d'avaluació de les persones ateses i altres agents externs que col·laboren en l'activitat, és una reflexió que es repeteix. Si fos possible, aportaria una valoració més pròxima a les necessitats més o menys viscudes que manifesten els usuaris, calibrant-se amb els objectius previstos per satisfer les necessitats reals que preveu la intervenció. Finalment cal afegir dins de l'apartat d'avaluació, la diversitat de ritmes d'avaluació, en alguns casos molt integrats en la dinàmica de la intervenció diària o setmanal, mentre que en altres casos s'ubiquen en els moments finals, a tall de recapitulació. Igualment passa amb els àmbits i aspectes del projecte que hi són valorats.

- El projecte com a acció social global sobre un territori i amb un grup determinat de destinataris, amb les implicacions i dinàmiques de futur que comporta. Sovint genera unes inèrcies i repeticions que fan pensar als equips responsables en la conveniència de la seva reestructuració o fins i tot en la desaparició de la intervenció, que perd sentit en no assolir els objectius per als quals va ser prevista. En altres casos, el problema es produeix per la denegació de part del finançament i del qüestionament de les administracions que emparaven els serveis. Es xoca amb problemes laborals, derivats de les dificultats que poden tenir els tècnics responsables d'incorporar-se a una nova feina, de perdre l'actual i de crear una intervenció totalment nova que torni a ser prou significativa. També trobem en la

documentació opcions més decidides i sensibles al canvi, i d'altres més conservadores i continuistes. Cal tenir en compte l'adequació entre el disseny, la planificació, els ritmes i els mitjans reals per fer-ho que tenen molts serveis.

- La tipologia i el disseny de les intervencions. En alguns projectes predominen les línies estructurades, amb propostes d'accions definides i acotades en una programació i uns objectius que mediatitzen la seva dinàmica. En d'altres es fan opcions de més flexibilitat i adaptació, accentuant els aspectes creatius i espontanis. Sense qüestionar cap de les dues línies, seria més convenient mantenir prou flexibilitat per assegurar intervencions obertes i adaptables, alhora que prou rigorositat professional per desenvolupar un treball pedagògic sòlid.
- El marc comú que dona un programa per a la infància en tot el territori. En aquest sentit, la unitat de criteris de tots els serveis, afegida a una bona feina de coordinació, són definitives per al funcionament. Convindria treballar des d'una dinàmica integradora i complementària, amb accions transversals. Alguns plans de dinamització comunitària han ajudat bastant a fer aquesta tasca. Tampoc és el mateix treballar en sectors amb abundància de recursos i que disposin de programes d'infància, que en altres barris on només existeixen actuacions puntuals amb persones i famílies concretes.
- El diagnòstic de necessitats esdevé un tema preocupant a l'hora de revisar la documentació dels projectes i de valorar la seva necessitat i sentit. Així, caldria veure les possibilitats per fer-ho d'una manera profitosa i eficaç, que servís per dissenyar una intervenció i no per dissertar sobre els trets sociològics d'un barri. És una de les columnes que manquen en molts serveis, i la seva presència és important per respondre a les finalitats.
- Es fa necessari *casar* estratègies de caràcter més especialitzat (reforç, inserció, protecció, seguiment...), amb les intervencions socioeducatives més àmplies (lleure, reforç, estiu...). Tot i que cada projecte disposi d'una particular línia d'acció, és convenient combinar accions diferents per enriquir la pròpia.
- Els projectes, pel que fa als usuaris i destinataris de la intervenció, tot i mantenir en la documentació explicitats els criteris de derivació propis de la intervenció social primària, naveguen en una indeterminació pràctica en la seva aplicació. Això es dona sobretot entorn de dos punts: el nombre d'infants que cal atendre i la seva tipologia.

En el primer, existeix la dificultat que tenen alguns serveis per fer-ho. Això passa per la voluntarietat de la incorporació dels usuaris (en projectes per a adolescents) i que té com a conseqüència una irregularitat en la seva participació. També per la dependència d'un equip de voluntariat a l'hora d'atendre casos nous sense augmentar les ràtios previstes. Finalment per la necessitat de respondre com a recurs territorial a les situacions d'urgència que es puguin presentar, que si són abundants, mediatitzen, en conseqüència, la resta de seguiments atesos.

També cal aclarir la tipologia d'infants que pot atendre d'una

manera eficaç el servei, tenint en compte la seva dificultat, el nombre d'educadors, la formació de què disposen i les característiques de la intervenció. Determinades incorporacions poden rebentar l'ambient educatiu d'un servei i l'equilibri del seu equip de tècnics. En aquest sentit els criteris d'admissió i les problemàtiques que s'han d'atendre han d'estar ben clars. Cal fer una discriminació, una tria, ja que es disposa de recursos limitats.

- Reflexionar entorn de les aportacions que pot fer el medi obert a la resta d'intervencions amb les quals té relació. Això ajudaria a definir estratègies de treball comunes i més eficaces, alhora que ubicar significativament la seva intervenció respecte de la resta d'accions envers la infància que es fan en el territori.
- En l'estructura de les documentacions s'aprecia el fet que no responen a cap mena de patró fix o esquema previ. Tot i mantenir molts aspectes comuns entre elles, el seu desenvolupament, ubicació i interpretació conceptual és diferent. Manquen projectes marc, però molt especialment projectes educatius que els complementin. Hi ha el tema dels indicadors d'avaluació i la seva relació amb les memòries finals. Caldria definir clarament què s'estén en cada projecte per funcions d'equip, relacions, circuits, intervenció, acció, disseny, avaluació, seguiment...
- L'equip de tècnics és un dels grans oblidats de les documentacions. No en la seva descripció com a professionals, però sí en les seves circumstàncies. Caldria definir els ritmes, les funcions, els espais, els temes professionals derivats de les absències i els períodes de vacances, la supervisió i, en definitiva, la seva estabilitat. Com a eix de la intervenció i motor del servei hauria de mantenir més protagonisme en les documentacions i ser objectes de valoracions en profunditat.

ANÀLISI I AVALUACIÓ DE LES ENTREVISTES REALITZADES ALS DIRECTIUS I RESPONSABLES DE PROGRAMES

«Ojalá llegue el día, remoto también, en que la conciencia moral de la gente acierte a levantar monumentos a los vendedores de pañuelitos en los semáforos, a los alados y esforzados mensajeros adolescentes, a los repartidores de propaganda, recolectores de cartón y papel usado... a todas esas gentes, niños, con muchísima frecuencia, que con sus economías sumergidas, como corrientes de aguas subterráneas, hacen reverdecer los huertos más humildes, evitando que la voracidad de algunos lo agoste todo.»

Enrique Martínez Requena, *Cachorros de nadie*

En aquest apartat es desenvolupa la segona recollida de conclusions de l'avaluació després de la lectura, estructuració i anàlisi de la informació aportada per les entrevistes. L'exposició segueix el mateix esquema dels objectius¹⁰⁹ proposat i utilitzat pel buidatge dels continguts de les entrevistes¹¹⁰, en correspondència amb els objectius proposats per l'instrument.

Més endavant, en el capítol de les conclusions, les constatacions resultants d'aquesta anàlisi es triangulen amb les produïdes per la documentació. La síntesi interpretada d'aquest material constitueix la base principal per a l'elaboració dels resultats finals de la tesi. Esdevé el fruit del procés de treball de camp i reflexió a partir del marc teòric i el metodològic establerts per respondre als objectius d'aquesta recerca. Pel que fa a la citació, s'han extret els comentaris més explícits de les persones responsables entrevistades, vetllant perquè tots hi siguin, d'una o altra manera, presents.

També es fan referències contínues als diversos serveis que constitueixen la mostra. Amb això es vol aconseguir una valoració més oportuna i justificada, sempre que sigui possible. També serveix per mostrar les diferències significatives que poden existir entre totes les opinions, i que tenen origen en la diversitat d'intervencions. Finalment, es personifiquen millor les característiques pròpies tenint en

¹⁰⁹ Vegeu l'apartat 6.4.3.3. del marc metodològic.

¹¹⁰ Seguint el mateix criteri utilitzat per l'anàlisi de la documentació, de nou no es fa una referència específica per a cada projecte i cada programa, al considerar-se que tota aquesta feina s'ha realitzat en altres moments del treball de camp.

compte, per un altre cantó, la dificultat real d'establir perfils comuns en el camp de les intervencions en medi obert.

8.1 OBJECTIU PRIMER

«Valorar la correspondència i l'adequació dels dissenys dels programes amb els objectius i finalitats previstos en el seu projecte inicial, així com amb els resultats que es poden constatar en la praxi diària del seu desenvolupament.»

8.1.1 A quines necessitats respon i qui les ha detectat?

Globalment no trobem, llevat del cas del projecte Integrades i el centre obert per a joves de Salt, tots dos dependents d'Escaler, que els entrevistats parlin d'estudis de detecció de necessitats previs a la intervenció.

Les necessitats les vàrem detectar nosaltres mateixos, però molt amb un treball conjunt amb Serveis Socials, de l'Ajuntament de Salt, i del DIE de Girona. És un treball molt conjunt. (E9)

Quan es parla de necessitats com a realitats constatades prèviament a la intervenció s'acostumen a correspondre amb dues situacions:

1. Les actuacions d'urgència derivades de situacions del trencament de la convivència ciutadana (projecte Joves de la Costa Nord, pla de dinamització del Bon Pastor), i que han provocat l'aparició del projecte.
2. Les actuacions resultants de les obligacions ordinàries de l'administració en el camp de les prestacions socials (centres oberts municipals, activitats del consorci). Es qualifiquen de necessitats latents (centre obert per a joves de Salt) les realitats que acostumen a ser molt evidents i han estat detectades generalment per part dels professionals dels serveis socials d'atenció primària.

Podem afirmar la importància dels serveis socials d'atenció primària del territori en la detecció i derivació dels usuaris atesos, segons el parer dels entrevistats.

Va ser l'Ajuntament, Serveis Socials; són ells que ens van fer l'encàrrec directament. Atendre un col·lectiu de joves en situació de risc, bàsicament de dotze a setze, amb els quals els educadors de primària treballaven al mateix temps (E10).

En aquest sentit també hi participen les administracions locals i en el cas de Càritas i el pla de dinamització del Bon Pastor, les entitats mateixes poden ser presents en aquest procés. Cal tenir en compte la implicació ciutadana en el moment de verbalitzar i definir necessitats, i que segons els entrevistats es realitza a partir del teixit associatiu local, així com les aportacions de col·lectius de ciutadans sensibles a les situacions d'exclusió i precarietat social.

Un altre aspecte que comencem a considerar molt important és el tema de poder aportar a la societat el que estem veient en el servei, fer una tasca de denúncia, que fins ara no ens hi hem posat, és una de les coses que ens continuem plantejant: saber que hi ha aquests nanos, aquestes necessitat (E5).

Les necessitats, en general, són definides pels entrevistats d'una manera molt àmplia: absentisme, lleure, inserció laboral, seguiment educatiu, disposició d'espais de reforç i deures, exclusió escolar, manca d'estructura familiar, pobresa de recursos... D'aquesta manera, deixant de banda algun projecte més especialitzat com ara el d'inserció laboral o els d'absentisme, es pot dir que els parers expliciten un ampli ventall de necessitats adjudicades als usuaris dels seus serveis, unes carències habitualment molt relacionades entre si. En aquest sentit, molts dels entrevistats manifesten la responsabilitat dels equips socials d'estar amatents a les necessitats de l'entorn per respondre-hi millor:

És el millor que podem fer, si vols un treball consensuat, un treball pactat amb el territori, si vols unes línies clares d'actuació. Tot ha d'estar clar perquè les persones que hi han d'accedir ho tinguin clar i tinguin el que hagin de tenir. Demanar el que necessiten i... fem un treball tècnic important dels educadors maxacant-se què volem, què volem atendre, quins problemes tenim. Fem projectes per les realitats que ens estem trobant... (E14).

D'aquesta manera es pot concloure que, seguint el parer manifestat pels seus directius, els programes i projectes avaluats, intenten

respondre a una tipologia de destinatari comuna (infància i adolescència en processos d'exclusió social) i amb unes necessitats semblants. Cada intervenció les atén i experimenta de manera diferent tenint en compte les edats, els factors de risc i el ritme escolar (reforç escolar, acompanyament escolar, lleure, seguiment de l'absentisme, suport a les famílies, hàbits, orientació laboral espais de lleure i trobada...).

Sempre queda pendent, però, l'endegament de diagnòstics globals i en profunditat del territori on s'implementen els programes.

També penso que falta, a consciència, un bon estudi d'infància en l'àmbit comarcal. Per orientar tot el tema. Exacte, o sigui, un estudi molt més global. El tenim sempre de Serveis Socials, i un de més ampli quant a situació no hi és. Des de l'Ajuntament s'està fent un pla municipal de la infància, però també ens trobem que ens falta un diagnòstic. S'està recollint, però es queda curt, falta més informació (E1).

8.1.2 L'originalitat i/o significació que manté en el seu disseny i implementació respecte a altres intervencions socioeducatives

En resposta a aquesta qüestió ens trobem per part dels entrevistats amb dos grups d'opinió:

1. Els que no creuen que el propi servei tingui una originalitat específica com a intervenció, perquè es correspon amb un model que s'implementa d'igual manera en altres territoris i que fins i tot es troba jurídicament tipificat.
2. D'altres que troben qualitats en la seva intervenció diferenciant-se de manera significativa respecte d'altres models que treballen en medi obert.

Aquest darrer grup d'opinió creu que els seus projectes tenen unes característiques que els donen un cert caràcter de pilot en el camp de la intervenció socioeducativa en medi obert. Això passa especialment en els serveis que accentuen un treball més obert i de carrer, que no mantenen referents amb altres intervencions i que, en conseqüència, s'organitzen des d'un disseny original i propi. Un exemple pot ser un servei itinerant de seguiment d'adolescents i joves, amb una implementació en municipis veïns, que parteix del carrer i

una xarxa (encara no consolidada) de locals (projecte Joves de la Costa Nord).

El treball en medi obert és la principal i nova característica, i també la itinerància del servei, el fet de compartir el projecte entre diferents pobles (E7).

Alguns dels elements comuns i més habituals expressats com a significatius pels entrevistats en la majoria de programes i projectes podrien ser: la preocupació per atendre infants i adolescents en situació de risc en el territori, la promoció de recursos, el treball en xarxa i la sensibilització de tota la població cap a aquest tipus de situacions. Es pot destacar el projecte Integradades de Salt i Girona, que en el seu disseny compagina elements de diverses intervencions com la flexibilitat de les dinàmiques, el seguiment intensiu i especialitzat a través d'itineraris, el treball en xarxa i la preocupació per un assoliment d'habilitats social per part dels usuaris.

Dissenyem un itinerari individual per a cada persona. I, de fet, el projecte global de l'acció és un projecte global, però mirem d'anar adequant les accions a cada persona, i no tothom necessita les mateixes accions, el mateix itinerari, sinó que és absolutament diferent per a cadascú i també la intensitat d'aquest procés, la freqüència de les trobades (E9).

Altres serveis, tot i que es corresponen amb un model determinat d'intervenció (centre obert, projecte d'inserció sociolaboral, seguiment de l'absentisme i animació sociocomunitària), manifesten diferències en la seva implementació respecte a un hipotètic model estàndard o respecte a les intervencions més comunes que fan altres serveis semblants. Els que ho diuen ho justifiquen amb els següents aspectes: el tipus d'atenció i seguiment que es realitza amb els menors atesos; la implicació directa dels pares en la dinàmica del servei (centre obert de Banyoles) i la integració d'altres destinataris en determinades franges de l'horari d'atenció, trencant amb l'exclusivitat de l'atenció amb un grup petit (centre obert juvenil de Salt).

Un altre element manifestat com a idiosincràtic és l'estreta relació de complementarietat que mantenen les intervencions avaluades amb la resta de serveis de la xarxa d'intervenció amb infància en el territori

(consorci de Benestar Social de la Garrotxa). Això també passa en els projectes amb una especialització educativa molt gran, com per exemple els que treballen la inserció sociolaboral i vetllen per la situació de cada usuari d'una manera molt personalitzada amb seguiments individualitzats i itineraris flexibles.

Com a exemple del que hem expressat tindriem el pla de dinamització comunitària del Bon Pastor de Figueres perquè, tot i treballar des d'unes intervencions habituals en el camp del medi obert, estan desenvolupades des d'una línia d'implicació associativa i comunitària. Aquesta aproximació tan gran a la realitat de les persones i del territori esdevé una característica consolidada i amb identitat pròpia.

Potser el més significatiu és l'apropament que tenim a la zona... En canvi, nosaltres estem ben bé dintre de les entitats de la zona. Els veïns passen cada dos per tres per aquí. No ho sé, hi ha afinitats, gairebé passem més hores aquí fent d'assistent social que no pas a casa nostra, suposo que és això l'apropament que hi ha amb la gent. I és això, suposo, el contacte arriba a uns nivells que no arribaria en un despatx tancat on et ve amb una problemàtica aquella persona. T'assabentes abans de les coses, no el poses en el despatx i parles d'una manera, ha passat això o allò altre (E4).

Un altre aspecte significatiu d'alguns programes respecte a d'altres, és la participació de voluntariat. És una situació que només es dona en el programa d'infància de Càritas, en què la incorporació i implicació de voluntaris en els serveis, representa un dels objectius prioritaris. En aquest sentit, l'entitat ho planteja no tant des de l'estalvi de recursos humans professionals ni com a mer suport als tècnics que hi treballen, sinó des de la importància que té la participació social en la dinamització del medi obert. Així, sense ser el programa de SIE una intervenció comunitària, sí que pretén establir mecanismes de col·laboració amb la realitat dels infants en situació de mancances escolars. Fent que el voluntari assumeixi com a pròpies les reivindicacions i els compromisos del servei, s'aconsegueix una conscienciació amb vista a una transformació social.

Sempre ho explico dient que abans, quan hi havia foc, hi havia un incendi, tothom s'arremangava i anava a apagar el foc. Des que tenim una administració com la que tenim, es criden els bombers. No,

segueix havent-hi gent que diu: ens hem d'arremangar per treure millors resultats i optimització. Per tant, el tema de la participació social segur que ens significa molt. (E6).

El programa d'infància de Càritas manté una altra originalitat seguint el seu parer: la implementació d'un mateix model de reforç escolar amb unes mateixes característiques a barris, municipis i territoris diversos. Aquesta organització simplifica considerablement tant l'elaboració dels projectes com la coordinació dels professionals que hi treballen.

8.1.3 L'eficàcia i eficiència a mantenir itineraris socioeducatius progressius amb els destinataris

Les respostes han estat de sentit molt divers, perquè no tothom ha entès igual la qüestió. En un bon nombre de casos s'ha demanat fins i tot aclariment. Amb això es constata que el terme *itineraris socioeducatius progressius* no ha estat prou entenedor, en el sentit que pretenia cercar informació sobre el procés de seguiment educatiu per part del projecte. Així les respostes donades no han mantingut la mateixa coherència ni s'han donat amb facilitat.

Alguns entrevistats que no l'entenen, fugen d'estudi cap a altres qüestions que no corresponen a la pregunta. Altres lliguen directament la seva aportació a aspectes molt concrets de la dinàmica dels seus serveis. Finalment, alguns l'afronten des d'una perspectiva metodològica. Però després, curiosament, tot i no respondre d'una manera completa, es mostren satisfets de la progressivitat dels itineraris que s'han impulsat amb els usuaris respectius, accentuant la dificultat que tenen per poder-los valorar.

El pla de treball individualitzat, per uns, i els itineraris personals, per altres, esdevenen sens dubte els grans instruments de seguiment utilitzats pels projectes. Dues cares de la mateixa moneda? El fet és que s'entenen de manera diferent. El primer accentua els objectius que s'han d'assolir i la diagnosi de la situació del menor atès. El segon valora el progrés que aquest realitza en un període mitjà o llarg de temps amb vistes a l'autonomia personal.

Nosaltres treballem amb el col·lectiu de joves en situació de risc, joves amb bastantes dificultats, i el que ens hem trobat són nivells i

interessos absolutament diferents. Sí que hi ha aspectes que són comuns del treball, però els moments del jove, els interessos del jove, tot això són molt diferents..., com que cada persona és un món completament diferent, i més els joves, que estan en continu canvi, el fet de treballar individualment et permet curar molt més aquest itinerari i ajustar-lo a la seva demanda i ritme, temps i necessitats, això és el que ens permet (E9).

D'altra banda no es parla gaire, al llarg de les entrevistes, dels documents de registre com a mitjà per acumular dades i informacions molt precises, confrontades amb la situació diària de cada infant. També cal dir que en la documentació el registre s'utilitza acuradament (amb especial esment del CO de Banyoles i els serveis d'Escaler) i potser es dóna per suposat. Les relacions de coordinació amb el personal de l'atenció primària és també un punt d'informació clau per a l'elaboració dels plans de treball amb els usuaris atesos.

En un servei de la mostra, i per una opció d'aprofitament de recursos per part de l'administració titular, coincideixen la funció d'educadora de l'EBASP i la de dinamització del projecte en la mateixa persona, dedicant a cadascuna mitja jornada laboral. Aquesta situació es valora de manera molt positiva a l'hora de realitzar els seguiments, tot i que també es manifesta la dificultat d'ajustar funcions i temps a cada funció, discernint la dedicació que cal tenir per a cadascuna.

Sí, sí, sí i tant, jo tinc molts de nanos per EBASP, però no els puc fer un seguiment formal ni els cito per una entrevista, ni res, sinó que vaig veient les seves famílies des de l'EBASP i tot, els veig molt al carrer, a l'IES mitjançant el projecte (E8).

Normalment, segons alguns entrevistats, els compromisos adquirits i els plans d'intervenció que es defineixen entre els assistents socials i les famílies, mediatitzen d'una manera considerable l'acció que es pot realitzar des del medi obert. En aquesta situació és molt important el paper de mediació dels educadors. Els entrevistats creuen que part de la responsabilitat que hi hagi casos crònics i de la dificultat de donar de baixa infants per assoliment dels objectius, derivant-los cap a altres recursos menys especialitzats, es troba en el compromís de primària amb el seguiment de determinades famílies amb dificultat social.

Alguns dels entrevistats identifiquen com una prova de l'eficàcia del treball en els itineraris personals, l'èxit de participació dels usuaris en determinades accions del servei o de l'entorn sociocomunitari més proper. Així es valora que la intervenció sigui acollida per l'infant, i quan aquesta és rebutjada o ignorada, té com a conseqüència la progressiva pèrdua del seguiment i el trencament del procés positiu de l'usuari, un aspecte determinant per a la possibilitat de mantenir el seguiment. En aquest sentit, també els entrevistats creuen que la família hi té molta responsabilitat en què es donin aquestes situacions, amb la manipulació que fa de determinats èxits o fracassos amb els fills.

En algunes opinions es diu que la intervenció dels seus serveis no és prou integral per parlar d'itineraris i d'atenció global, responent als objectius que aquests tenen previstos. Els entrevistats vinculen estretament l'acció del programa com a complementària a altres agents socials, que són els que tenen la responsabilitat plena amb el menor i els que han de respondre del seu procés de seguiment. Aquest és el cas de Càritas, que valora més els resultats quantitatius en la millora del rendiment escolar o els derivats del suport i acompanyament, molt més objectius segons el seu parer, que el treball de suport personal que pot fer el SIE.

D'altres, en canvi, condicionen les dinàmiques personalitzades i el manteniment coherent dels itineraris de seguiment a la renúncia per part del servei a desenvolupar accions grupals. Creuen que el tracte individualitzat dóna millors resultats i es projecta d'una manera positiva cap al seu entorn familiar més immediat provocant canvis. És per això que cal començar-les des de la primera infància (centre obert de Banyoles).

Hi ha entrevistats que donen molta importància al paper de l'usuari en el seu propi camí formatiu i educatiu (Càritas, Integrades, projecte Joves de la Costa Nord). Mantenen la necessitat que l'individu sigui lliure per acceptar i escollir el que se li proposa, una decisió clau per a la intervenció i el desenvolupament d'una línia educativa i de treball.

Si, la filosofia de fons és potenciar el creixement de les persones, que és també una mica la filosofia de fons d'Escaler. Aleshores també es valora molt, com que són joves, si aquests joves dins el seu procés i itinerari, és clar, són joves que normalment no els pot marcar un procés (E9).

En conseqüència, les accions endegades pels serveis haurien de ser més «possibilistes» i no tant finals en si mateixes. D'aquesta manera es permetria el desenvolupament d'itineràncies, abandonaments i reincorporacions, que poden ser molt profitosos per la maduració i la responsabilització del menor. D'aquesta manera algun entrevistat constata la millora del moviment participatiu per part de diferents actius humans del programa, però exposa la dificultat de fer participar directament l'usuari en el propi procés educatiu i de creixement personal.

Un altra línia metodològica de la que estem convençuts, però que encara tenim molt per descobrir com a projecte propi de l'usuari, i això és claríssim, és la metodologia participativa de manera àmplia. Participativa ho estem aconseguint a través dels tècnics, en tots els nivells, participativa a nivell dels voluntaris oferint-los espais i això anem bé, estem obrint front en el tema participatiu a nivell de les organitzacions locals de Càritas, tant en l'acció local com en la global, i potser ens falla i ens continuarà fallant un temps encara, segur, la participació del beneficiari, no sé si en el disseny, però com a mínim en la idea del que s'ha de fer. Aquesta participació més de l'exclòs és una assignatura pendent, que tothom ho diu. Alguns diuen que ho fan a nivell de disseny però no de participació, i voler fer això és ser prou fort com per aguantar prou fracassos, si no pots aguantar gaires fracassos no ho provis; no ho provis perquè has de fracassar en aquesta història, nosaltres sempre diem que estem aprenent del fracàs més que de l'èxit (E6).

Per tancar aquest apartat, hem d'afegir que en el tema de la progressivitat en els itineraris personals, alguns dels entrevistats assenyalen la dificultat de poder mantenir els projectes a mitjà termini (perllongant la intervenció en anys successius), per manca de seguretat pressupostària en un futur, per l'existència d'interrupcions provocades per la pèrdua del finançament, o per la pressió de la urgència de nous casos, que no fan possible certes continuïtats.

L'altre limitació més gran és que el projecte funciona per subvencions de treball. Aquestes subvencions sempre tenen una temporalitat. Inici el mes de juny i finalització el mes de març; hi ha una interrupció, això si les coses van bé, en què no tenim finançament (E9).

8.1.4 Les limitacions més grans que manté en l'adequació a les necessitats reals o a d'altres que s'han generat darrerament

Amb una tipologia de projectes i programes tan àmplia es fa difícil establir unes limitacions comunes amb relació a si els programes i projectes avaluats s'adeqüen o no a les necessitats del seu entorn. Tenint en compte aquest problema, tot seguit s'expliciten algunes constants extrems de les opinions que manifesten els entrevistats pel que fa a la qüestió:

- Les limitacions derivades dels mateixos usuaris i de la seva resistència a participar de les propostes fetes pels diferents serveis.

Que veus que et prenen el pèl, moltes vegades vas allà els preguntes 'per què en Joan no ha anat a estudi?' et diuen 'està muy malo, està muy malo', i el veus jugant a pilota i això, per mi, quedes desmoralitzat. I quan els preguntes què passa et diuen 'es que se encuentra mejor'. Ja estàs fotut, què fer? què dir aquí davant? (E3).

Aquesta situació pot fer que molts usuaris acabin renunciant a la mateixa intervenció, que tot i correspondre a les seves necessitats, no és viscuda per ells com a tal. Un exemple són els projectes de seguiment de l'absentisme escolar al barri del Bon Pastor de Figueres.

El projecte Integrades es troba amb un altre tipus de limitació fruit de la demanda d'un gran nombre d'adolescents i joves estrangers en situació irregular. No pot respondre a les demandes perquè els usuaris no disposen de la documentació adient (permís de residència i de treball perquè són estrangers extracomunitaris), situació que no els permet l'accés i la inscripció al projecte des de les pautes marcades pel Departament de Treball.

De fet, els resultats que tenim són bastant satisfactoris i més pensant en el punt que puguin ser progressius, que puguin ser treballant amb uns objectius a mitjà i llarg termini i sobretot pensant que hi hagi un seguiment (E12).

Les necessitats en alguns territoris es multipliquen com a resultat de determinades dinàmiques socials, com ara els processos migratoris i s'obté com a resultat el trencament de l'equilibri entre recursos socials i població amb múltiples problemàtiques. En aquestes situacions les

dificultats es relacionen amb problemes de tanta complexitat que l'equip del projecte no es veu preparat per fer-hi front.

El que passa és que la realitat de la comarca del Pla de l'Estany s'ha vist bastant desbordada per la immigració. Jo entenc que s'ha d'intervenir bastant amb aquest col·lectiu, especialment amb els menors i no s'està donant tota la resposta que caldria a aquestes necessitats. Per dos motius: per salvaguardar el servei, que no es vegi com per als immigrants i no es produeixi una situació de gueto i cerca d'equilibri entre la tipologia d'usuaris atesos, i que les necessitats d'aquest col·lectiu es poguessin compaginar amb la d'algun altre tipus de programa amb el centre obert (E1).

- Limitacions derivades de l'estructura del projecte que no pot atendre tot el nombre de destinataris per als quals hauria de vetllar, no responent en conseqüència a les necessitat per les quals havia estat prevista.

Penso que per fer una intervenció més real i en què realment poguessis treballar necessitats del lleure hauries d'obrir cada cap de setmana i poder allargar l'horari més cap a la nit (E10).

Les limitacions més grans serien que hi ha més demanda de places de les que es poden atendre. Cada vegada hi ha més infants en situació desafavorida que els aniria bé una atenció més específica i concreta i que és clar, tenim les places que tenim i la disponibilitat que tenim i no ho podem oferir (E13).

També quan les necessitats a les quals cal fer front (com ara les derivades del lleure i l'animació sociocultural per determinats col·lectius, a més de la creació d'espais de normalització, o les que són resultat dels problemes personals i d'autoestima que es donen en l'adolescència no lligats a mecanismes d'exclusió social) superen les possibilitats i els mitjans de la intervenció.

- Limitacions de caràcter institucional i que fan referència a la quantia dels recursos disponibles i a la seva continuïtat en el temps. El tema de poder disposar de més mitjans materials i humans per atendre totes les necessitats del territori és una qüestió repetida per molts, però que també suscita un cert debat en si mateixa.

Volem fer moltes coses i som pocs professionals per fer-les. Sempre ens quedem curts, hi haurien moltes coses per fer, moltes coses per programar, molts projectes nous per poder portar a terme si fóssim més professionals... (E14).

De totes maneres, en la majoria dels casos, es constata que la voluntat de les administracions, especialment locals, és determinant ja no pel creixement de la intervenció, sinó pel seu simple manteniment.

Una limitació gran és institucional. El problema dels ajuntaments, que els costa molt entendre que han de pagar per determinats serveis. També la feina que estem fent abans la suplía l'Església o la suplien entitats d'iniciativa social, del tipus escoltes i altres associacions de joves..., i ara la tenim més professionalitzada. És clar que ells sempre pensen en aquell treball de voluntariat, com aquell qui diu, i els costa molt entendre que han de pagar pels serveis (E7).

En aquest sentit, alguns entrevistats s'exclamen de la manca de mitjans materials i humans per fer front a la creixent demanda per part d'usuaris i col·lectius, així com de la falta de resposta a les noves necessitats del territori. A la llarga, això té com a conseqüència que si es volen iniciar intervencions noves, cal abandonar determinats àmbits de la pròpia per part dels serveis.

Evidentment l'adequació a les necessitats reals, el fet de tenir una dificultat, de tenir un ritme normal a les escoles, és una necessitat, i aquí ja no la cobrim al 100%, només hi aportem un gra de sorra. Queden aquí les necessitats i el problema, com et deia abans, d'accions més socioeducatives o més de lleure, sortides lúdiques, que s'han anat incorporant en alguns casos, però no és ni l'objectiu ni una qüestió que ara ens puguem plantejar en els serveis. Les limitacions ens vénen donades pels recursos que tenim (E6).

Hi ha algunes opinions que són crítiques amb la previsió del temps atorgada a la dedicació professional, amb les expectatives de treball previstes pel projecte, resultant del tot insuficient. En aquest sentit, es parla de percentatges d'atenció que fa el servei, que moltes vegades són testimonials degut a l'amplitud de les necessitats del territori sobre el que els correspon actuar. També es fa referència a la preparació adient i polivalent que haurien de tenir els professionals responsables, que se senten incapaços d'assumir i respondre a

necessitats específiques per a les quals no es troben preparats. Igualment, a la manca d'una coordinació més àmplia i estructurada sota la responsabilitat d'una persona específica per fer-ho.

Una carència seria això, aquesta falta d'estructura, hi hauria d'haver una persona dirigint tota la tasca de tècnics i treballadors des del pla, des d'assistent social, educadora i mediador, fins als monitors. Hauria de, una mica, gestionar l'agenda de tothom i fer d'intermediari amb les entitats (E4).

- Limitacions de caràcter estructural, que tenen un abast i un pes tan considerable que superen aspectes personals i de territori. Davant d'elles la intervenció sembla ser inoperant. És en aquest moment quan es parla del fracàs del sistema educatiu escolar vigent, de les situacions que l'adolescència pateix avui com a una etapa de crisi, de l'actual panorama cultural i dels problemàtics i complexos mecanismes d'exclusió i pobresa. En aquest sentit la multiplicat i acumulació de necessitats en determinats casos fa que la intervenció només pugui respondre d'una manera limitada.

I davant d'això, és clar que em sento sola, perquè els problemes són macros, els pobles haurien de tenir aquest coixí que et deia abans, que es poguessin treballar coses, que no hi arribes. Crec que està anant molt bèstia, molt bèstia, els nanos i, és clar, la família té un paper molt important. Quan els nanos no tenen ni aquest suport familiar ni aquests límits que els ha de posar i tot, els que els veus venir d'un hora lluny... (E8).

- Limitacions derivades de la natura material de l'equipament, especialment de l'espai disponible i insuficient per desenvolupar la intervenció. Es parla de locals que no permeten les particions que facilitarien la realització d'algunes dinàmiques o que estan ubicats en el marc general del territori en una posició que mediatitza l'acollida i atenció a usuaris d'altres barris.

8.1.5 La capacitat de creixement i especialització que ha mantingut el projecte o programa respecte als seus inicis

Els entrevistats responen des de la perspectiva de dues situacions bastant diferents dins dels serveis: la dels casos en què els projectes i programes han crescut, s'han diversificat i s'han especialitzat, i la dels que han tingut una dinàmica molt estable, i essencialment no han deixat de fer el mateix en els darrers anys.

Tot i això, en la primera situació, cal assenyalar algunes distincions. Mentre uns serveis creixen en complexitat i extensió, d'una manera que podríem qualificar com a quantitativa, d'altres ho fan cap a l'especialització i el replantejament de la intervenció, a la recerca de dinamismes més eficaços, segons el parer dels entrevistats, per aconseguir accions normalitzadores respecte a altres infants.

I un altre tema és la normalització. Al centre obert s'han d'atendre unes prioritats, però llavors que la seva intervenció sigui oberta a necessitats que no són tant greus. [L'entrevistador hi afegeix si quan parla del centre obert parlaria de l'existència de joves amb una situació més normalitzada i que hi hagués intervenció mixta.] Sí mixta, això si hi haguessin més recursos igual es pot plantejar en un centre més de lleure, però sinó en una alternativa o manera de funcionar (E1).

Dins d'aquesta lògica, els programes generals tenen més facilitat per fer-ho (SIE de Càritas, consorci de Benestar Social de la Garrotxa i pla de dinamització comunitària del Bon Pastor) que els projectes, ja que disposen d'un àmbit territorial i una intervenció bastant més reduïts i de menys mitjans humans i materials. El creixement, o simplement la possibilitat que aquest es doni, s'acostuma a relacionar bàsicament amb un augment de les hores d'atenció directa (centres oberts d'Olot i Banyoles) i amb el temps de dedicació disponible dels professionals. Aquesta situació es dona en la dinàmica de serveis amb gran protagonisme de voluntariat (Càritas).

Per a la segona situació, la dels projectes que no han sofert variacions importants, les raons se centren globalment en un tema de recursos i de manca de definició pròpia. De recursos, perquè el fet de poder-ne disposar determina la possibilitat de millora o ampliació a partir de nous mitjans. De definició, en el sentit que molts serveis ja se senten còmodes dins de l'opció que han triat per un determinat tipus

d'objectius i no volen canviar-los, per manca de perspectiva de temps o simplement perquè creuen que ja funcionen prou bé.

Tot i això, en aquests casos els serveis són conscients de la conveniència de determinades ampliacions en el servei a través d'intervencions complementàries. Les més assenyalades són el treball de carrer, la mediació i animació comunitària i l'existència d'un lleure socioeducatiu al mateix temps que normalitzador, que incrementés l'acció desenvolupada per la dinàmica pròpia.

Ha crescut molt, molt quant a atenció en àmbits, territori i projectes comunitaris. Abans l'estrella del programa eren els centres docents, ara, en aquest moment, sortim una mica dels centres docents i tenim més projectes que toquen a la comunitat, el territori, la població en si (E14).

Les noves necessitats. Necessiten fer activitats extraescolars dirigides que el centre obert no pot oferir per les limitacions de temps i d'espai i de tot, jo penso que hi ha altres limitacions. Per la població en risc no econòmic, però que sí tenen risc d'altres maneres, com adolescents amb problemes amb els pares, i aquestes atencions no es contempen perquè hi ha altres prioritats o per recursos econòmics, però penso que han de ser ateses (E2).

També es parla sovint de l'aprofundiment del treball que es fa amb les famílies, que és un dels aspectes més assenyalats per millorar la qualitat de la intervenció.

Hi ha projectes que se senten molt satisfets de les dinàmiques que han desenvolupat en períodes relativament curts de temps (menys de dos anys), i les opinions que donen se situen dins de perspectives molt optimistes.

Alguns dels entrevistats amb responsabilitats directives demanen als seus equips més capacitat de canvi i adaptació a les noves necessitats, tant pel que fa a la naturalesa dels usuaris, com de nombre d'atencions que s'han de realitzar.

Costa molt la participació [de l'equip d'educadors] en nous projectes. Es podria tenir com una visió més transversal, en tot el nivell d'àrea, en tot el nivell d'implicació i participació, i costa bastant; és com un servei tancat i molt especialitzat (E1).

Per part de les instàncies de coordinació, hi ha tendència a valorar com a positiva l'esmentada transformació o l'ampliació dels serveis, mentre que els equips i els responsables directes més propers a l'acció són els que hi veuen més dificultats. L'explicació ve donada, en part, perquè els educadors noten bastant el desgast quotidià i veuen les limitacions pròpies i del disseny de la intervenció en la realitat del cada dia. D'aquesta manera, per la seva part, es veu una certa resistència a fer canvis estructurals i assumir noves vies d'intervenció des del servei (com és ara el lleure i el seguiment d'infants estrangers).

En les entrevistes, alguns responsables de serveis relacionen de manera directa el futur creixement dels serveis a partir de les línies proposades per les avaluacions. D'aquesta manera, quan les avaluacions mostren resultats crítics amb la intervenció, pot ser replantejada en la totalitat. En aquest aspecte, hi ha entrevistats que creuen que cal estar oberts a visions noves de les necessitats, davant les quals el disseny del projecte pot ja no ser adient i en què s'imposa cada cop més la conveniència d'atendre col·lectius diferents.

Fem revisió dels programes cada any i es fa una proposta per a l'any vinent. Per exemple, durant uns anys va funcionar molt bé un grup de dones que es trobaven cada setmana, que estaven molt motivades, dones que tenien la pensió del Pirmi i encara que tinguessin nanos petits els portaven. Una de les educadores estava per ells i les dones feien les seves xerrades. Després de dos o tres anys això s'ha cremat, hem de plegar i dirigir cap a un altre costat la cosa, i dirigir-la d'una altra manera, en un altre moment. La qüestió és anar canviant (E11).

Els processos de redefinició dels projectes esdevenen, pels directius, qüestions cada cop més serioses en el plantejament de futures aplicacions.

En aquest sentit, cal esmentar en alguns casos la importància donada pels entrevistats, a les valoracions que agents exteriors al servei puguin fer a l'hora de replantejar el seu disseny i creixement. Aquesta circumstància es dóna especialment en els casos on hi ha implicació del voluntariat i en els projectes que desenvolupen determinades propostes formatives d'inserció, en què es té molt present el parer de les empreses que contracten.

8.1.6 Si amb la implementació del projecte o programa ha millorat la situació dels menors atesos, i en quins aspectes

La majoria d'enquestats, tot i constatar les dificultats per mesurar aquests resultats i calibrant bé les seves paraules, creuen que sí. En alguns projectes es fan afirmacions favorables amb molta convicció.

Sí, tot i que això és difícil de poder dir, perquè penso que en el nostre sector ens costa molt de treballar amb objectius de resultats mesurable, amb uns indicadors que permetin una avaluació rigorosa i estricta. Però sí que s'han millorat alguns aspectes. Penso que tot el tema de valors, fixa't si és subjectiva aquesta valoració, el tema de respecte, de conviure, de respecte a la diferència, crec que això millora una miqueta (E10).

Un sí rotund. Amb el que és el centre obert, tot i els pocs dies sempre l'atenció de 5 a 8 anys, sempre és més que l'atenció que l'educadora de medi obert fa a les escoles, perquè és una educadora per totes les escoles, i aleshores ha d'acabar prioritant casos i situacions. Tot el que podem oferir de més nosaltres encara que siguin aquests tres dies a la setmana, aquestes hores, és una millora a l'hora de treballar amb aquests infants i les seves famílies (E13).

Certament, unes respostes negatives per part dels entrevistats haurien qüestionat el sentit mateix de la intervenció que estan dirigint, entrant en contradicció amb ells mateixos. Per això constaten la força d'algunes millores introduïdes, especialment si abans no es feia cap mena d'intervenció. I és que, en la majoria dels projectes, l'acció que es fa no en supleix una d'anterior substituïda perquè era menys eficaç, sinó que és l'única que ha estat implementada i com a tal esdevé referent incontestable en el territori.

La millora també el fet de que hi hagi un centre obert, que els nens puguin venir a fer des de consultes fins a deures o qualsevol altra activitat que abans no hi era. Era una zona molt abandonada en qüestió de serveis, i em sembla que també s'ha millorat perquè veuen que hi ha gent, que els interressi o no, els diu què han de fer amb els seus fills. Però amb ella tenen l'oferta que aquí teniu el servei, si el voleu aprofitar ja és una altra cosa, però que al menys hi ha un servei, abans no hi havia absolutament res i la zona ho necessitava (E4).

Tot i això es deixa traspasar un cert sentiment d'impotència davant la magnitud d'alguns problemes, cosa que s'uneix a la dificultat de fer valoracions a llarg termini en el camp de l'educació social, i més en el medi obert. Es parla d'itineraris de seguiment prou llargs com perquè amb el temps puguin patir alts i baixos considerables dins el context personal i maduratiu, molt canviant, que té el menor. Es té molta confiança en l'efectivitat del seguiment regular i constant i es creu que amb l'augment de l'especialització, la intensitat i el seguiment individual, s'intensifica la força de la intervenció socioeducativa i és més fàcil la valoració de la resposta als objectius previstos.

Sempre ens agradaria que els progressos fossin més grans. No sempre s'aconsegueix, el temps també ens ha anat ensenyant que ha passat amb nanos que havien passat per aquí. [...] De fet amb el que es veu més és amb el grup de petits, que n'hi ha que acaben de començar, n'hi ha que porten un any amb nosaltres, i veus els hàbits que tenen presos els uns i els altres no. Sobretot quan anem a les escoles i fas un repàs dels acords presos i així veus l'evolució que ha fet el nano. Jo penso que la nostra intervenció és important, i amb alguns funciona més que amb d'altres (E2).

En la majoria de les opinions hi ha una reticència a parlar del que podríem anomenar millores *objectives*.

Aquests menors haguessin estat diferents si no hi haguéssim estat? O què hagués passat si tu no hi fossis? Em sembla que és una de les grans preguntes dels programes d'acció social, no? Fins a quin punt estàs fent contenció, fins a quin punt estàs fent promoció, fins aquí punt estàs fent pal·liació? A mi em sembla que la frontera entre tots aquests noms és molt difusa i seguint qüestions tan abstractes, a mi em sembla que el millor és comença a parlar de nanos (E6).

En el camp de l'educació social no podem quantificar els determinats aspectes de millora com es fa en altres intervencions educatives (per exemple, a l'escola amb els resultats acadèmics). En general es creu que les intervencions i els serveis, han millorat la situació dels infants atesos, en el moment que els han dotat d'instruments que afavoreixen l'autonomia personal. Tot i això, es valora la necessitat de continuar avaluant els objectius a mitjà termini i continuar el treball de prevenció. És per tot aquest seguit d'aspectes que quan es tracta de justificar la intervenció es fa difícil explicar

algunes coses als responsables polítics, molt preocupats per l'obtenció de resultats concrets.

Una de les coses que és possible treballar amb els pobles, és que ells vegin aquesta continuïtat, un projecte com aquest no té sentit si els pobles no veuen cap millora. El que dèiem, els nanos fumen porros, fan destrosses igual, que ho deien abans, però que tinguin prou mentalitat oberta, educativa, el que sigui per saber que aquestes coses tenen una resposta a la llarga, i que en part són molt preventius. No solucioneu gran cosa a part de demandes concretes, no solucionaran que els nanos no es droguin més, però si pots preveure que no hi hagi tant consum, que si els ajudes a organitzar-se el temps lliure s'ho passin més, que puguin buscar feina... Em sembla que aquest caràcter preventiu és molt difícil de valorar i més des d'ajuntaments de pobles petits, que parlem de vegades, el regidor és el botiguer del poble o el constructor de no sé què, i que té el cap en altres coses, i que sempre ens costa molt vendre els projectes, de Serveis Socials o de Joves (E7).

8.1.7 L'estructura del projecte o programa es correspon i facilita la consecució dels objectius previstos?

La majoria dels entrevistats mantenen una opinió afirmativa, alguns fonamentant-se simplement en el fet que els objectius s'han d'adequar sempre a la possibilitat que ofereix l'estructura del projecte, i aquesta està sempre condicionada pels recursos de què disposa.

Sí, perquè preveus els objectius en funció de l'estructura de projecte i no al revés, tu tens un projecte, un projecte amb una estructura, perquè hi ha una ubicació, perquè hi ha un encàrrec, hi ha uns recursos i a partir d'aquí bases els objectius, no et plantejes objectius que realment no puguis treballar, si en tinguessis d'altres no seria adequat, ho plantejem al revés. (E10).

Supeditar els objectius a l'estructura i les possibilitats del projecte és realista, però per altre banda pot treure potencialitat a la intervenció, per transformar-la en conformista en el sentit de mantenir una continuïtat i de resignar-se a unes possibilitats donades.

Un grup d'entrevistats discrepen de la versalitat de la correspondència entre objectius i actuacions. Segons el seu parer, la impossibilitat d'assolir molts objectius es troba en situacions exteriors al disseny i estructura del projecte. Tot un seguit de factors externs que tenen a veure tant amb problemes estructurals com ara el sistema escolar, institucions públiques responsables de la protecció, la dificultat de treball amb les famílies i la complexitat de la marginació. Així mateix la manca de recursos humans es valora com una de les causes internes més importants i reiterades, en el tema de la retallada i no assoliment de determinats objectius.

Estem cercant espais (no en el sentit territorial sinó de dedicació) on poder-lo fer. Abans, quan hi havia una cobertura horària més àmplia, ens permetia treballar molt paral·lelament amb el nen i la família, que amb el temps hem vist que és el que funciona més, això és el que hem vist... Estem buscant espais, però amb l'horari que tenim és evident que no es pot assolir (E13).

Una de les conseqüències són el que podem anomenar equips febles (formats per un sol professional o com a màxim dos), situació que limita la intervenció i esdevé un dels problemes amb què es troben els projectes per poder desenvolupar el que tenien previst i fer-ho amb prou substància.

Una altra opinió força comuna és la necessitat d'avaluar continuament la tasca realitzada per veure si es correspon amb els objectius, per repensar-la de nou. Això ens fa pensar que ens trobem amb una realitat de projectes flexibles i canviants, subjectes al marc de necessitats a les quals volen respondre. Caldria veure després si tenen una veritable capacitat per fer-ho.

En aquest sentit, però des de un to més autocrític, hi ha responsables que creuen que els seus projectes responen a objectius poc agosarats i que caldria revisar-los a l'alça:

Jo entenc que no som gaire agosarats amb els objectius i és per això que l'estructura del programa ja s'hi adapta, però, és clar, això no ens aportaria res. Ha de tenir una sessió de bany i massatge de conciliació amb nosaltres mateixos, sinó que estem segurs que els objectius han de créixer, que hem de pretendre anar més enllà (E1).

Alguns parers veuen en unes previsions massa pretensives per les possibilitats reals del projecte la limitació per assolir determinats objectius educatius.

Altres aspectes interns i externs a la dinàmica estructural dels projectes constatats pels directius i responsables i que poden limitar la consecució d'objectius prevista en la documentació, podrien ser els següents:

- Els que fan referència a les coordinacions, la seva manca d'organització, programació, nombre i definició de competències, que fan que la intervenció quedi per sota de les expectatives que tenia previstes.
- Els que tenen a veure amb un disseny precari del programa o projecte d'intervenció i amb una mala previsió de les dinàmiques, sense preveure prou estratègies per respondre als objectius que té previstos.
- Els que posen sobre l'equip de tècnics tot el pes del projecte, i aquest no disposa de prou temps i mitjans per desenvolupar les accions previstes. Aquí es constata la necessitat de reduir les previsions d'objectius a les possibilitats reals dels projectes.

8.1.8 Quines carències i quines qualitats manté, segons el seu parer, l'organització interna del projecte o programa?

En general els responsables tenen més tendència a veure les carències que les qualitats, fins i tot hi ha entrevistats que en la seva resposta *s'obliden* de la segona part de la pregunta, les qualitats. Mentre que hi ha respostes molt concretes que fan referència al tarannà del projecte, d'altres divaguen i acaben confonent aspectes que no hi tenen una relació tan directa.

El llistat de carències és molt gran i es correspon a dimensions molt diferents de l'organització del projecte i de la intervenció. En alguns casos fan referència als usuaris, en d'altres a agents socials externs o circumstàncies particulars del territori d'implementació. Dins d'aquesta heterogeneïtat, podríem proposar les següents:

1. Els equips febles, reduïts i amb poca capacitat de respondre a les finalitats que es proposa la intervenció.

A veure, sí, la carència. Una de les carències pot ser la fragilitat dels equips, que s'han renovat al llarg de cada any, fins i tot alguna vegada a la meitat de l'any, no aconseguint un compromís anual (E15).

2. Lligada a aquesta, es troba una manca de les eines formatives i professionals que es necessiten per fer front a determinats temes.
3. La falta d'espais de reflexió i reelaboració de la intervenció i de l'estructura del projecte, unida a una certa resistència d'equips i altres col·laboradors a unes formacions sòlides i continuades (habitualment es refereix a la pràctica), que faciliti les orientacions de futur.
4. La manca de coordinadors de programa que puguin gestionar d'una manera global les intervencions i definir les línies de treball fent un seguiment dels diferents projectes i els equips que els conformen. Dins d'aquesta línia, la distància que tenen els coordinadors o responsables finals dels projectes de la realitat diària d'aquests projectes és també una dificultat i una carència.
5. Conseqüència d'aquesta, i estretament vinculada a la participació de les titularitats i directius dels programes, hi ha la dificultat en la presa de decisions en la dinàmica de la intervenció.
6. El fet de compartir funcions d'atenció primària i de dinamització del projecte. Aquesta situació que ajuda en el marc dels criteris i les informacions, afecta a l'hora de discernir les dedicacions horàries del professional al camp del projecte.
7. La dificultat de saber si s'està responent a les necessitats o expectatives dels usuaris, i la possibilitat de no complir les esperances i expectatives que aquests havien posat en el projecte en el moment de la seva implementació.

Jo penso que el treball és de molta qualitat, però a vegades penses si respon a les necessitats o les expectatives dels joves quan estàs treballant. La poca resposta dels joves, una mica desencantats de les administracions, que tampoc responen a les seves expectatives siguin bones o dolentes. A vegades, penses que no saps si respon a les

necessitats o expectatives dels joves quan estàs treballant. Jo penso que això ens passa factura en el projecte (E7).

8. La participació itinerant dels usuaris, lligada als cicles estacionals, la dinàmica escolar i els períodes de vacances. Certes inèrcies arriben a interrompre el servei.
9. La desigualtat en les condicions laborals amb altres professionals del camp social del territori amb qui es té una relació de col·laboració molt estreta, especialment de l'àmbit de l'administració pública.
10. Manca d'un «ordenament» del programa d'infància dins la branca dels Serveis Socials d'atenció primària, en el cas de consorcis.
11. Problemes d'ubicació geogràfica dels locals del servei, cosa que limita la seva significació i augmenta el desconeixement al territori on s'implementa la intervenció.
12. La limitació de la intervenció pel que fa als seguiments individualitzats. I a l'inrevés, en alguns projectes la conseqüència d'una prioritització dels seguiments ha descuidat el treball des del grup.
13. La necessitat de millorar les coordinacions i establir uns lligams més fermes i compromesos amb l'assistència social primària.
14. La dificultat d'implicar els pares en el procés educatiu dels fills a partir de les dinàmiques del servei.

Els faria un ensurt, els agafaria un nen, els agafaria, com fan a molts països, que se'ls emporten els nens, i el professor li ensenya el que han d'ensenyar. Els el trauria dos o tres dies i això no tornaria a passar. Els espantaria. A veure, ells creuen, moltes famílies creuen que fan un favor a la societat portant els nens a estudi, m'han arribat a dir que 'en França pagan para que los niños vayan al colegio y aquí en España, no'. Tu creus que és normal que diguin això! Tu vols que el teu fill el dia de demà sigui burro? Jo els ho he dit moltes vegades, i em tanquen la porta, eh! (E4).

1. La dificultat d'implementar i desenvolupar la intervenció entre determinats grups d'usuaris més allunyats del servei i amb situacions d'exclusió social més grans, però que es

corresponen d'una manera més plena als objectius pels quals estarà previst.

En el cas de les qualitats, passa una mica el mateix. El llistat de propostes és molt ampli i divers, i es correspon en lògica a la pluralitat, diversitat i natura de les intervencions realitzades pels diferents projectes. L'enumeració següent vol fer palesa aquesta riquesa:

1. El bon clima de confiança i relació del servei envers els usuaris i les famílies, és a dir, l'ascendent moral que representen els professionals a nivell educatiu.
2. La xarxa de relacions amb la resta de professionals del camp de la infància i de l'atenció primària. La facilitat de comunicació i l'horitzontalitat en les relacions.
3. L'externalització d'aquest tipus de serveis de la xarxa pública d'atenció primària, desvinculant-ne fins i tot la planificació a favor d'entitats que donin més riquesa, permetin l'especialització i una millor preparació i formació dels educadors responsables.
4. La innovació de determinats serveis en les dinàmiques del medi obert, especialment aquells d'àmbit comunitari i d'animació sociocultural.
5. La implicació per part d'entitats i associacions de base en la dinàmica dels programes, especialment aquells que atenen territoris molt definits. Es mostra una capacitat de concentrar interlocutors en la dinàmica de programes d'infància sense caure en una dependència de l'administració pública local.
6. La implicació àmplia d'una base social en el projectes de caràcter no professional.
7. El manteniment de reptes de futur, plantejant contínuament canvis de definició i adequació a les veritables necessitats dels usuaris. La flexibilitat esdevé una qualitat molt valorada en aquest tipus de serveis per aquest motiu.

Una primera és la flexibilitat, disposició d'anar renovat i anar canviant el projectes que no s'adeqüen a les necessitats. Una segona, la capacitat de concentrar les coses, interlocutors molt diferents, que el pla no està cofat per l'Ajuntament, amb una gran capacitat de diàleg i consens. (E11).

1. Les visions comarcals de què disposen determinats programes i que els permet pensar globalment, valorar si el funcionament és correcte, discernint les millors intervencions possibles.

Com a qualitat ens permet pensar globalment, la dimensió comarcal que dóna el consorci, trobo que està molt bé, ens permetem parar i veure què passa per veure si surten altres coses que no sortirien, intentem que el dia de demà no ens atrapin. Si no, només fariem atenció. És una lluita diària que tenim, que no ens atrapi el dia a dia. La reflexió. (E14).

2. El treball dels equips entès com a eficaç, eficient i molt professional. Es qualifica de molt positiva la seva iniciativa i motivació.
3. El treball amb els menors i la família des d'una perspectiva molt compromesa amb la defensa dels drets i el benestar de l'infant.

Que és intentar millorar el benestar dels infants i reduir les possibles situacions de crisi que tenen en aquest moment determinat. Estem intentant treballar conjuntament l'infant i la família, ens sembla molt important. (E13).

Amb aquests resultats podem afirmar que els entrevistats no varen respondre d'una manera prou definitiva a la qüestió. La intenció era que fessin referència a aspectes estructurals de les intervencions, i això només es va donar en algun cas en què es varen constatar temes de fons o relacionals amb l'organització de les accions desenvolupades.

En la majoria dels casos, les respostes varen derivar cap a temes molt concrets, fins i tot externs al projecte. D'aquesta manera podem concloure deixant constància de la dificultat que tenen alguns responsables de programa o coordinadors de projecte per conèixer el funcionament global i a llarg termini de les pròpies intervencions a partir de les constatacions realitzades en cada avaluació. Tampoc queda clar entre els entrevistats el concepte d'organització i es barreja amb aspectes generals positius i deficitaris de les intervencions que tenen més a veure amb la idiosincràsia de la titularitat, les relacions humanes, l'equip d'educadors i la intervenció concreta.

8.2 OBJECTIU SEGON:

«Valorar l'experiència socioeducativa dels tècnics a través de la contrastació amb els resultats de l'avaluació dels programes realitzats i les opinions dels seus directius.»

8.2.1 Podria valorar un encert i una carència de l'equip de tècnics responsable del projecte o programa?

Aquesta era una pregunta especialment compromesa, que pretenia obligar els entrevistats a prendre posició envers els professionals que tenen al seu càrrec. En algun cas el fet que l'equip fos unipersonals, va fer que entrevistat (responsable) i tècnic fossin la mateixa persona, situació que compromet la seva objectivitat. Globalment les respostes han estat prou coherents com per constituir un material aprofitable per a l'elaboració d'algunes conclusions.

Una primera constatació a nivell de carències és l'estira-i-arronsa que es dona en alguns programes entre les necessitats plantejades des de la titularitat i les possibilitats d'intervenció real de què disposen els equips. Mentre que els primers demanen una implicació més gran als seus professionals en nous serveis de la xarxa d'infància, els segons responen que això els suposa retallar els objectius dels propis i fer malament la seva feina.

Costa molt la participació [de l'equip] en nous projectes on es podria tenir una visió més transversal, en tot el nivell d'àrea, en tot el nivell d'implicació i participació, i costa bastant, és com un servei tancat i molt especialitzat [parlant del servei propi] (E1).

Ens constata, doncs, un conflicte no d'interessos laborals, sinó de prioritats de dedicació. Els equips valoren més la seva tasca ordinària en el servei, mentre que la direcció creu necessari diversificar-la, fent-los participar en altres de noves (el que anomenen una visió més transversal a nivell d'àrea), volent evitar especialitzacions massa rígides en la intervenció. Aquesta manca d'implicació i acceptació del canvi en alguns equips, es veu com una carència per algun dels entrevistats.

La carència, potser seria en part. Per exemple, jo que porto tant de temps en aquest projecte de centre obert, de vegades és difícil

poder ser objectiva, perquè estàs treballant de la teva manera i costa adequar-te als nous temps i als canvis, i això a vegades costa (E13).

Ens costen els canvis. Fas crònica una idea, una forma d'acció. Costa canviar amb professionals, sobretot si són professionals que porten programes i sobretot projectes, projectes de llarga durada (E14).

La irregularitat i itinerància laboral entre el personal dels equips, són situacions que apareixen com a problemàtiques en els parers dels responsables i directius del sector d'iniciativa no pública.

És gent nova..., tots dos no han canviat cada any, hem tingut la sort de poder donar continuïtat, però en tres anys hem canviat tres vegades, sí, sí. (E10).

La precària situació laboral i les seves condicions (contractes d'obra i servei, jornades incompletes, remuneració inferior a la seva categoria professional, interrupció del contracte durant el període de vacances...), fan replantejar en alguns casos a molts dels professionals la permanència en determinats serveis. Els contractes amb termini inferior a un any condueixen a la necessitat d'un complement laboral que acaba derivant cap a un canvi de feina. Aquesta dinàmica obliga a començar altre vegada en les coordinacions i en el coneixement dels usuaris atesos, per part del professional que s'incorpora.

També es manifesta com a carència una de les seves conseqüències: l'existència d'equips febles, amb uns recursos humans que no possibiliten desenvolupar d'una manera plena els objectius i atendre les necessitats dels usuaris. Se li uneix la dificultat de coordinació entre els professionals d'aquest tipus d'equips quan aquests intervenen en serveis o franges horàries diferents. En equips relativament nous o molt canviants per situacions de precarietat laboral, les respostes donades parlen del desconeixement del territori així com del tarannà social dels usuaris per part dels professionals.

A veure, sí, la carència, una de les carències, pot ser la fragilitat dels equips que s'han renovat al llarg de cada any, fins i tot alguna vegada a la meitat de l'any, no aconseguint un compromís anual (E15).

L'estreta relació que es dona entre l'equip de professionals i la realitat del context social i territorial on es realitza la intervenció, que es destaca com a qualitat en alguns equips fruit de la seva experiència, es marca com a defecte en altres de més novells.

La dificultat de reflexionar entorn de les intervencions que s'estan desenvolupant en els serveis, conseqüència del brogit diari i habitual, esdevé una altra carència constatada pels entrevistats. Es creu que no s'acaba responent a les necessitats reals del col·lectiu atès.

Ara mateix, les necessitats serien treballar el consum i treballar l'organització del temps lliure lligat una mica amb el consum i saber què fer en aquestes hores mortes. I no sé com dir-ho. D'un temps cap aquí veig els nanos més perduts i més desmotivats en tot, i ens falta alguna cosa com per donar-li forma a un tot. Veig els nanos desmotivats, i veig molt de consum, i veig molt d'absentisme, sembla que tot peta allà mateix, i no sé què és aquest allà mateix ni com treballar-ho (E8).

Hi ha altres mancances relatives a aspectes circumstancials dels equips com ara la falta d'un rol masculí en alguns serveis. Aquesta situació es repeteix en més d'una aportació (en tres dels entrevistats) i es correspon al fenomen de la incorporació de la dona en el camp social. S'acostuma a valorar com a positiu que els equips siguin mixtos per assegurar l'aplicació dels dos rols en la intervenció educativa.

La bona motivació i disposició cap a la feina dels equips professionals és una qualitat que esdevé majoritària i que evidencia la bona salut tècnica i de compromís que mantenen els equips.

Els professionals hi tenen il·lusió i són creatius, trobo que aquest és un dels punts forts quant al que tenim. Hi ha més possibilitats de poder captar coses que la gent, els propis joves i nanos ens estan dient i necessitant. Trobo que hi ha un gran potencial (E14).

La seva explicitació sembla entrar en contradicció amb la carència més estrictament laboral expressada en moltes de les respostes. Els educadors i educadores fan els impossibles per optimitzar la feina segons els objectius previstos, conèixer la realitat i les situacions, tenir una formació suficient i treballar amb la màxima coherència possible dins la xarxa d'assistència social primària.

Curiosament, alguns coordinadors, que alhora són tècnics amb una intervenció directa en el servei, constaten la manca de competència que tenen en alguns aspectes. D'aquesta manera, al llarg de les entrevistes, s'explicita una descripció prou exhaustiva dels aspectes professionals que queden penjats per la seva manca de preparació, estratègia o temps. En aquest punt s'entreveu una certa confusió entre mancances atorgades a l'equip (les esmentades fins ara) i les que fan referència a l'estructura, àmbits que correspondrien a la segona i posterior pregunta de l'entrevista.

En contrapartida, també en equips més estables, especialment en l'àmbit de l'administració, les respostes posen el senyal d'alerta sobre el perill de fer crònic, de no-acceptació de canvis que poden mantenir els professionals. Aquestes opinions pertanyen habitualment a coordinadors de programa que constaten la dificultat que tenen els seus equips per acceptar canvis estructurals nous que trenquin les seves dinàmiques habituals.

La pluralitat formativa de determinats equips que barregen disciplines diferents (magisteri, educació social, pedagogia i psicologia) es veu, en canvi, com una bona qualitat en determinats serveis que valoren, per sobre de l'especialització, la polivalència dels professionals en la seva capacitat per desenvolupar les intervencions.

Veig com un avantatge poder disposar d'un ventall ampli de professionals que dóna una perspectiva àmplia. Hi ha des de psicòlegs fins a educadors i, fins fa poc temps, també hi havia una pedagoga (E12).

En aquest mateix sentit, alguna coordinadora assenyalava que a nivell d'intervenció local i en equips febles, l'especialització excessiva pot ser una mancança, especialment per a aquells perfils professionals amb menys recursos i formació educativa i de lleure.

8.2.2 Quins són els mecanismes d'avaluació ordinària previstos i amb quina finalitat?

A l'hora d'avaluar, els dos instruments més reconeguts són les memòries de final d'implementació (habitualment curs escolar) i els informes ordinaris de seguiment, registre i control dels usuaris. La

majoria de serveis els utilitzen de manera ordinària i perfectament integrada en la dinàmica diària¹¹¹.

Les memòries són els documents que contenen més informació de l'avaluació i explícita de la intervenció realitzada i acostumen a reunir aspectes tant qualitius com quantitius. Reuneixen una certa estructura interna en què s'organitzen les diverses informacions per àmbits. Acostumen a concloure amb tot un seguit de recomanacions pràctiques per la presa de decisions sobre la intervenció en el futur immediat.

Cap a final d'any i principi d'any es valora i es fa la proposta dels programes per a l'any vinent, si s'han de conservar, si s'han de modificar... Al final de curs els projectes presenten les seves memòries, que es valoren (E11).

En el cas de la documentació de registre dels usuaris, es valora el pla de treball que s'ha dissenyat per cadascun, les millores assolides i s'inclouen aspectes generals com ara l'assistència, el seguiment, la participació i la família.

Els espais temporals previstos per desenvolupar l'avaluació, estan ubicats d'una manera molt intensiva en els extrems d'inici i final d'intervenció, i en general són febles al llarg del procés d'implementació.

De fet, durant tot el curs hi ha hagut diferents temporalitats segons els moments; durant el curs s'han realitzat diferents coordinacions. Al principi, hi havia tot el tema de temporalització, planificació, programació d'activitats i el programa de les accions grupals, són novetats que hem incorporat aquest any com les coordinacions setmanals (E12).

Tot i així, en les reunions setmanals d'equip es preveu un espai per a la revisió en la majoria dels serveis. També en les periòdiques que es realitzen amb els diferents coordinadors de programa, interlocutors d'avaluació molt valorats, sent l'avaluació i supervisió una de les seves funcions principals. En alguns projectes es desenvolupen reunions trimestrals d'avaluació, en altres tot i estar tipificades, després els costa trobar temps per fer-ho.

Veure punt 7.4.2. del capítol 7 de l'anàlisi de la documentació.

L'equip de professionals de l'EBASP, per una banda, i tot un seguit d'agents socials i educatius implicats en altres accions amb els destinataris dels projectes, per l'altra, són altres referents per a l'avaluació importants. Amb ells es reuneixen els educadors responsables i, en alguns casos, tot l'equip sencer.

La informació, a través del tràmit. Els professionals vénen i m'expliquen les situacions més complicades que tenen, és una altra valoració que podem anar fent: les dificultats d'implementació dels diferents projectes (E14).

En aquest espai, els ajuntaments com a interlocutors locals ocupen un espai molt important en la presa de decisions, per això són tinguts molt en compte com a criteri d'avaluació. Es troben presents en la majoria de respostes.

Només dues entitats, Escaler i Càritas, disposen d'indicadors d'avaluació per valorar la intervenció. En tots dos casos són de natura tant qualitativa com quantitativa. En el cas d'Escaler (accions Integrades i centre obert juvenil, totes dues accions a Salt), és la pròpia entitat qui fa tot un procés de reflexió i treball en aquest tema amb un equip més ampli de tècnics i amb ajuda de supervisió externa. A Càritas Diocesana de Girona, és la coordinadora del programa d'infància qui s'en responsabilitza en el marc de les reunions bimensuals d'equip, disposant a més d'algunes setmanes per a la redacció de la memòria final. Així, en el seu cas, només s'avalua a partir d'aquest seguit d'indicadors, estructurant-los en diferents nivells d'avaluació.

Dins l'àmbit de l'avaluació, hi ha alguns programes que al final de cada any natural aprofiten, com és el cas del pla de dinamització comunitària del Bon Pastor, per començar a replantejar alguns aspectes de la intervenció i prendre, en conseqüència, les decisions pensant en el curs vinent.

Globalment, podem trobar en les opinions una certa confusió entre mecanismes d'avaluació i de coordinació. D'aquesta manera adjudiquen a determinades relacions amb l'equip de primària, l'educador i la resta d'agents socials implicats, funcions d'avaluació en l'intercanvi de parers entorn a la intervenció. En aquest sentit, no s'explicita cap mena de marc documental per fer-ho.

Les opinions manifesten la dificultat de mantenir moments avaluatius específics al llarg del procés d'implementació durant l'any. Es constata que la feina del dia a dia es menja part del temps per fer-ho i altres qüestions esdevenen prioritàries per als equips.

Indiscutiblement, la memòria esdevé el gran instrument avaluatiu global de programes i projectes, en aquest sentit es manifesta una certa uniformitat al treballar alguns aspectes (objectius, metodologia, activitats, destinataris, equip...), però en general manca un model marc (observació feta en l'anàlisi de la documentació) que aglutini totes les valoracions realitzades al llarg de la intervenció, els sistematitzi i ajudi a realitzar una presa de decisions posterior. En aquest sentit les opinions no expressen amb gaire determinació la importància de les avaluacions per aquesta presa de decisions.

La supervisió externa com a ajut d'avaluació per als equips i les intervencions té molt poc pes. Alguns desconfien de la seva eficàcia i per a altres el problema són els recursos per contractar-la i un temps regular per fer-ho.

8.2.3 Hi ha alguna mena de mecanisme de seguiment i control intern d'instàncies externes.

No trobem gaires mecanismes de seguiment explicitats en les aportacions dels entrevistats. Les motivacions poden ser variades. En determinats casos la seva inexistència respon a la voluntat de no generar conflictes entre tècnics i direcció per susceptibilitats que es poden donar derivades del control. En d'altres, es fa referència a la manca de mitjans i espais per fer-ho així com al fet de no clarificar la persona o la instància que ha d'assumir aquesta funció. Podem afirmar també que, en general, manquen línies polítiques clares dels directius a l'hora de definir els continguts i la voluntats d'aquest seguiment o al menys no s'expliciten en les respostes. Aquesta situació es deu, en part, a la distància que es dona entre la intervenció directa protagonitzada pels tècnics i els darrers responsables en l'àmbit de l'administració pública.

En les entitats, en canvi, hi ha una connexió més tipificada i estructurada del seguiment dels equips. En algunes d'elles, els projectes s'estructuren en línies segons la natura de la intervenció que desenvolupen, i són els responsables o coordinadors de línia que fan

el seguiment i control, a més de delimitar els trets comuns que s'han de mantenir en totes les intervencions.

En determinats programes de titularitat pública, com el consorci de Benestar Social de la Garrotxa, tot i que nominalment no existeixen mecanismes interns de control, sí que la coordinadora d'àrea de serveis socials fa aquesta funció. Igualment passa en el programa d'infància de Càritas i també quan les intervencions especialitzades en infància es vinculen estretament a l'equip d'atenció primària del territori. L'estreta coordinació interna ja exerceix com a veritable mecanisme de seguiment i control, per al seguiment de les actuacions dels menors atesos i la programació conjunta de les intervencions. En els casos que disposen de supervisió, aquesta queda molt integrada en la dinàmica de seguiment.

En altres casos, es valora el pes d'algunes instàncies externes a aquest seguiment i control dels projectes. És el cas del projecte Integrades de Salt, en què actua el Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya, i el programa dels SIE de Càritas, que compta d'una manera molt explícita amb l'opinió de les escoles.

El seguiment i control assumeix intensitats diferents segons els casos. Els aspectes més habituals en aquest control són l'assistència dels menors, el disseny dels itineraris, el desenvolupament de la implementació i la valoració de les activitats. També es tenen molt en compte en el cas de les derivacions i les acollides.

Cada alumne té el seu expedient, el seu control d'assistència, la documentació per apuntar-se al curs, l'informe diagnòstic i tots els protocols que tenim de seguiment individual, d'accions grupals, i això és consultable. Per treballs, es poden consultar tots els expedients per veure on està aquest noi, a quin nivell està, a quantes tutories ha vingut (E12).

Finalment, podríem sintetitzar segons les respostes tres nivells en els mecanismes de control i seguiment:

El nivell polític, més centrat en la definició de línies i estratègies de futur, la definició de les noves intervencions i la valoració global de la gestió de la implementació al final de cada període.

El tècnic, assumit habitualment pels coordinadors de línia o de programa i que està més centrat en el control ordinari dels ritmes de

la implementació, els seguiment de determinats casos, i la valoració de les situacions, intervenint per aportar solucions.

El col·laborador, assumit per instàncies habitualment externes com ara les escoles, els equips de primària i institucions autonòmiques. Confirment la informació, estableixen algunes pautes per a la intervenció i deleguen cert control d'alguns infants en alguns aspectes.

8.2.4 Podria parlar de la situació d'estabilitat laboral i continuïtat dels equips de tècnics?

En contra del que s'esperava, l'estabilitat laboral no ha estat una situació tan viscuda com a insuficient per la majoria dels entrevistats. És sabut per tots que el camp de l'assistència social en general i el de l'educació social en particular, no és especialment generós en les remuneracions i en les condicions contractuals dels seus treballadors. Però aquesta afirmació cal matisar-la. El sector de l'administració pública disposa d'una situació molt superior tant en salaris, horaris i dedicacions com en estabilitat laboral, respecte a les entitats prestadores de serveis, fundacions, organitzacions no governamentals, etc.

De fet, el pes important dels projectes vinculats al sector públic analitzats en la mostra pot ser una de les causes que el tema laboral no es plantegi d'una manera negativa.

No, jo crec que ha estat i és un equip estable i es faciliten bastant les condicions laborals. Hi va haver un moment que hi va haver una subcontractació, en aquell moment que es feien subcontractacions a empreses privades. En aquell moment, una educadora va entrar i s'hi va estar un temps, també s'estava creant el consorci, hi havia diferències de sou considerables, però es van solucionar ràpidament per part del consorci. Avui l'equip és funcionari i amb plaça pròpia (E13).

També hi podem afegir que amb la majoria dels entrevistats s'estava obtenint el parer no dels educadors de base sinó dels seus caps, habitualment en unes millors condicions laborals derivades de la seva responsabilitat dins de l'entitat o el servei.

Però malgrat aquestes primeres constatacions, passem a esmentar algunes situacions de precarietat laboral assumides per les dificultats de finançament que tenen moltes entitats del tercer sector:

1. Contractacions per deu mesos i no per any natural, donada la interrupció de la subvenció o per reducció de costos laborals finals al dependre d'una subvenció.

La contractació és precària, per obra i servei, del 15 de setembre al 15 de juliol, deu mesos, a l'estiu no hi ha contracte. Constitueix una dificultat que s'intenta compensar amb mitja jornada en altres programes on la contractació sí que és anual (E5).

2. Contractació per obra i servei on no es preveu el contracte indefinit.

Es contracta per obra i servei, que això no vol dir que tingui una durada limitada, sinó que mentre l'entitat tingui un conveni del servei amb l'administració ells tenen contracte (E10).

3. Desigualtat de salaris i de jornada laboral respecte als professionals de l'administració pública.

Sí, en certa manera sí que es tenen [condicions laborals dignes], potser estem millor que en altres llocs, però evidentment, no és el mateix que estar en uns serveis socials de l'Ajuntament, ni quant a salari, ni quant a privilegi i altres coses que tenen ells (E4).

4. No existeix un conveni marc en el camp de l'educació social —tot i que el col·legi professional hi està al darrere— en moltes entitats o bé no existeix o bé s'acaben acollint al d'altres sector (com ara el d'oficines i despatxos).

Malgrat aquestes situacions, els serveis fan un esforç per minimitzar l'impacte de la situació en els seus treballadors. En entitats de certa envergadura s'intenta reinserir els treballadors sortints de projectes que fan un parèntesi en la intervenció en altres de més consolidats o amb finançament estable, com a reforç dels equips que ja hi treballen.

Va lligat una mica amb el tema de participar en programes subvencionats. Des de l'entitat hi ha el compromís de donar una estabilitat en tot als professionals que hi ha, el que passa és que a

vegades et trobes que un programa s'acaba i no comença fins d'aquí x mesos i llavors difícilment es pot mantenir (E12).

També es fa un progressiu esforç per delimitar correctament les hores de dedicació a la feina i adequar millor els salaris a les condicions de l'administració. Facilitar moments de supervisió i formació específica pels equips és un altre dels mitjans que les entitats utilitzen per millorar la situació dels seus treballadors.

La situació de precarietat laboral descrita, i que afecta sovint l'àmbit del tercer sector o de les entitats d'iniciativa social, comporta les següents complicacions:

1. Dificultat de mantenir tècnics amb continuïtat, amb el component d'experiència i coneixement dels projectes que comporta.

Els educadors acaben treballant en altres llocs, és clar, és clar. Per una banda, et trobes dificultat per trobar tècnics adequats, dificultats amb el contacte amb els derivadors, si no el tens es trenca la comunicació que s'ha de tornar a iniciar, dificultat amb els usuaris, perquè 'ara no us puc atendre, vine al juny', i estem al març, del març al juny aquesta persona ja s'ha perdut. No aconseguixes fer un servei de referència (E9).

1. Dificultat de mantenir les línies de relació i coordinació amb el territori. Obliga els projectes a començar altre cop per cada nova implementació.
2. Dependència de les decisions polítiques per resoldre el finançament. Aquestes poden canviar fruit del joc electoral i els ajustaments pressupostaris i es troben en un situació continuada d'endarreriment dels pagaments pendents. Això obliga l'entitat a dedicar també un bon grapat d'hores de dedicació professional al camp de la representació i tramitació amb l'administració pública.
3. La diferència d'opció entre entitats. Algunes tenen més marge de negociació i millora de les condicions dels treballadors, mentre que d'altres estan més limitades en els seus pressupostos i les capacitats de decisió.

4. Es compta amb una dedicació suplementària dels treballadors com una condició no explicitada però real en el treball socioeducatiu.

8.3 OBJECTIU TERCER:

«Obtenir valoracions i percepcions globals de les actuacions amb infància i adolescència en el sector per poder millorar la qualitat de futures intervencions, establint possibles vies d'optimització dels serveis en curs en el futur, a partir d'una reestructuració dels serveis actuals.»

8.3.1 Quins aspectes cal millorar del servei atès que manté tota la seva vigència o són millors, pensant en el futur, les reestructuracions en profunditat?

Aquesta qüestió la responen els entrevistats amb estreta relació a la següent pregunta, perquè l'entrevistador planteja la disjuntiva entre la reestructuració o la millora del servei. Globalment, no s'expliciten grans replantejaments de les intervencions que s'estan realitzat, i apostant per la millora d'alguns aspectes.

Els entrevistats relacionen directament les possibilitats d'optimització a l'especificitat de la seva organització i a les prioritats d'intervenció per les quals opten. Així, per uns, passa per la consolidació de l'equip a través de la millor implicació del voluntariat, la difusió del servei i la millora dels mecanismes d'avaluació; per altres, la infraestructura del local, l'estabilitat dels equips, la millora de les relacions i coordinacions exteriors (empreses, complementarietat més estreta amb les escoles).

D'aquesta manera, es parla de millores en el tema de l'organització, com ara els processos formatius integrals i els elements de pressupost i documentació. També es parla de definició de límits i funcions amb els serveis d'atenció primària i els equips d'EAlA, per repartir millor les pròpies competències i millorar els serveis. Es demana mantenir un millor accés als recursos públics i generals, potenciant la xarxa comunitària i de lleure. Se cerquen fórmules de treball més transversals que permetin accions conjuntes dins el territori. Es volen formular intervencions mixtes entre l'educació especialitzada i la d'àmbit general, integrant l'equip del servei en dinàmiques més comunitàries i d'interès per al ciutadà.

El que necessitem és donar-nos cobertura, generar un paraigua que ha de ser aquest pla local d'infància i adolescència, que ens ha de dir, en matèria d'infància i adolescència, treballem en prevenció de riscos x i com ho farem, una de les pautes de treball també ha de ser el centre obert (E15).

A molts els agradaria planificar estratègicament les intervencions que es realitzen amb la població atesa a través de plans locals d'infància i dins un criteri d'organització dels espais municipals adreçat al col·lectiu, connectant l'àrea social amb la de joventut. També es voldrien millorar les dedicacions setmanals, amb unes atencions més intensives i àmplies dins l'espectre horari. Un altre tema que es voldria millorar és l'organització de les tasques del curs, aprofitant millor els espais on encara no es fa intervenció directa, per resoldre i treballar aspectes del disseny i l'estructura del projecte.

També cal dir que alguns dels entrevistats sí que parlen de reestructuració, i ho fan des de l'òptica i el criteri de la resolució i l'assoliment dels objectius previstos per la intervenció. Un dels punts de reestructuració, per exemple, és l'obertura dels serveis a un nombre major d'usuaris per fer front a la creixent multiplicitat de situacions.

Molts projectes s'estan trobant, en molts casos lligat a temes d'immigració, amb un augment de la demanda de noves incorporacions de menors en el seguiments dels projectes. Igualment, pels entrevistats, els serveis no assoleixen ni de lluny tot el potencial col·lectiu que els pertocaria en el territori. Uns parlen de dinàmiques diferents per facilitar el fet d'arribar a un nombre més gran de persones ateses, altres, en canvi, creuen que és un problema de recursos.

Es parla de la necessitat d'una metodologia més agosarada que integri el treball amb les famílies i la millora de qualitat de vida dels infants. Alguns replantegen tota la seva tasca com a programa, constatant la necessitat d'una auditoria externa que fes una bona supervisió i valoració de la tasca que s'està fent, valorant la necessitat de renovar-la en profunditat. Alguns projectes es replantegen a si mateixos en no donar els resultats esperats (especialment els de seguiment de l'absentisme escolar). El treball al carrer fora del marc del local i l'ampliació a un ventall horari de cap de setmana en la intervenció amb els joves són altres aspectes metodològics que es plantegen com a reestructuració i aposta de futur.

Alguns dels canvis es presenten difícils perquè tenen l'origen en aspectes aliens al programa, com ara els mecanismes d'exclusió social, el paper de l'administració pública en la dinamització i finançament dels programes, o en el compliment de determinades disposicions. Es té clara consciència de l'existència d'aspectes exteriors que fan anar malament el servei i són causa de les situacions que vol atendre i pal·liar. S'acostuma a concloure mostrant una certa desconfiança envers la possibilitat d'arribar a grans solucions efectives en la transformació social des de la pròpia intervenció. Cal incidir, doncs, en els mecanismes d'exclusió social.

Per tant, la lluita contra l'exclusió no pot concentrar-se com hem fet sempre, i encara fem: intervenir amb el més fàcil, que precisament és la balança més dèbil. La lluita contra l'exclusió es diu així perquè hi ha un exclòs i un que exclou, cal anar intervenint amb els mecanismes d'exclusió. Ara podrà dir 'aquest és boig perquè ara voldrà canviar el sistema educatiu', no, perquè són flexibilitats locals de problemàtiques locals, que sí que necessites a nivell estructural i de generar experiències (E6).

Com un dels possibles remeis, es valora la necessitat d'una cultura de la companyonia que signifiqui més l'acció de les entitats que treballen en el camp de la protecció a la infància, amb una projecció de participació social i corresponsabilitat de part dels ciutadans. Així, es demana des de les entitats més iniciativa pública, desvinculant la intervenció ordinària de la decisió política, especialment des del nivell pressupostari que tant condiciona les accions previstes i de futur.

En el cas d'un determinat projecte (centre obert de Banyoles), la reestructuració ve donada des de fora amb la constitució d'un consorci de benestar social entre el municipi i el Consell Comarcal. Les dues persones entrevistades (coordinadora tècnica del projecte i responsable municipal de l'àrea) valoren molt positivament aquest canvi com a possibilitat de reestructurar en profunditat el servei.

8.3.2 Si és així, és possible per disposició de mitjans o possibilitats del programa concretar en el futur proper algunes optimitzacions en la qualitat educativa dels serveis, establint alguns aspectes on es poden concretar?

Segons els entrevistats, els serveis avaluats, en general, no disposen de grans possibilitats d'optimització. Addueixen com a motiu principal la manca de recursos humans i materials, cosa que no permet augmentar les seves capacitats professionals i d'intervenció.

Evidentment, hem estudiat el pressupost que tenim amb el personal i una cosa i l'altra, i per engegar nous projectes ens calen més professionals i estructura. Des de fa temps que hi ha d'haver projectes nous per als joves i per a molts altres, i estem limitats per això i no podem... Val més assegurar el que es pugui i anar millorant dins de cada projecte el que es pugui millorar, però s'hauria d'ampliar; la veritat és que hi ha moltes necessitats i s'hauria de poder ampliar. Coses que ens podem plantejar els veïns i altres entitats. La veritat és que estem limitats i no s'ampliarà (E4).

Només els grans programes d'infància i adolescència ubicats dins d'un consorci poden mantenir una certa flexibilitat de maniobra atesa l'amplitud dels seus equips professionals. Tot i això, aquest avantatge no els suposa poder-ho fer amb facilitat, i l'obertura d'un nou front d'intervenció acaba passant per la reducció d'un altre en què ja s'està treballant.

És per això que normalment es parla d'optimització a partir d'uns mitjans reals i limitats per fer-ho i no tant de reestructuracions que puguin superar la capacitat dels serveis per dur-les a terme. Les propostes explicitades passen bàsicament per la millora d'alguns aspectes i dinàmiques de la intervenció. De totes maneres, el tema pressupostari, de recursos professionals nous i la capacitat de manteniment de la continuïtat de les accions, planen com una llosa sobre moltes de les opinions que s'han manifestat en les entrevistes.

Tot seguit s'exposen alguns dels aspectes que les entitats veuen com a possibles per treballar per tal de millorar la qualitat de les intervencions:

1. Aspectes que fan referència als recursos humans, centrats en dos àmbits: la formació i la qualificació per a determinades

tasques més especialitzades. S'esmenta el camp del voluntariat i es proposen més trobades d'intercanvi i seguiment per part de l'equip professional. Pel que fa als tècnics, i especialment en alguns àmbits d'intervenció especialitzada com ara la mediació, es demana la renovació o la millora de les seves aptituds tècniques per fer front a la feina.

2. Aspectes que fan referència a l'àmbit de les relacions, especialment les coordinacions i els protocols de seguiment. Es parla de la necessitat d'implicar d'una manera més estreta l'administració local i autonòmica. Igualment, es parla d'establir acords comuns i criteris únics en el seguiment i els protocols de relació, regulant correctament i per endavant les qüestions més problemàtiques. També es parla de la necessitat de conèixer altres experiències de treball en llocs on s'està intervenint, l'experiència és quelcom que pot ajudar l'optimització.

En el camp de la documentació interna, es fa la proposta de la definició d'uns protocols de seguiment comuns i únics a totes les instàncies que actuen amb els menors, ja sigui des del camp educatiu, com des de l'assistencial. Igualment, es pretén fer participar la mateixa direcció general d'Atenció al Menor incorporant en el seu registre central tota aquesta documentació.

3. Aspectes que fan referència a les infraestructures. Per a alguns serveis les optimitzacions més fàcils passen per la millora directa dels seus locals, la reubicació amb criteris territorials i d'acollida més amplis, l'accés a uns equipaments en condicions, i la implicació de l'administració local en aquest procés. Dins d'aquesta demanda d'espais, els afectats la corresponen amb la necessitat d'implicar els usuaris en la gestió i dinamització, fent dels locals quelcom propi i amb capacitat de multiplicació, afavorint la participació comunitària. Seguint aquesta perspectiva, alguns creuen que el medi obert hauria de compartir amb entitats de lleure i d'associacionisme juvenil una part de la intervenció. En aquesta línia, també es plantegen millores en la intervenció amb adolescents amb la definició d'espais més lúdics i de trobada, amb els d'orientació i seguiment, tot amb una clau de treball per la prevenció de l'exclusió social d'aquests col·lectius.

4. Aspectes que fan referència als equips dels projectes. En aquest sentit, l'optimització passaria per la interdisciplinarietat i la polivalència de recursos i funcions. Es demana heterogeneïtat en els equips, amb la presència no només d'educadors o pedagogs, sinó també d'altres professionals com ara monitors de lleure i de tallers.
5. Finalment, es manifesta la voluntat del treball amb mires àmplies, superant la pròpia intervenció. L'optimització passaria, doncs, per la creació de plans d'infància i joventut per tot el territori, establint el tipus d'actuacions segons els àmbits (lleure, esport, risc social, treball comunitari, entre d'altres). Es manifesta la necessitat que les entitats dinamitzadores del servei es trobin en una línia comuna amb la resta d'intervencions del territori, amb una mateixa sensibilitat i objectius de fons.

8.4 OBJECTIU QUART:

«Valorar la possibilitat d'endegar altres projectes per resoldre necessitats vigents no ateses pels serveis en curs.»

8.4.1 Quins són els fronts, en el marc de la infància i adolescència, menys atesos o no atesos pels programa i on caldrien, doncs, les actuacions de més necessitat?

Globalment, la majoria de respostes fan referència a l'existència d'usuaris no atesos per diferents causes: manca de recursos, grau d'urgència, polítiques locals... Les poques respostes que no es troben en aquesta línia d'interpretació és perquè creuen que el propi programa arriba realment a atendre tots els fronts raonables que tenen a veure amb les polítiques socials d'infància des de medi obert o per la dificultat que té poder definir una problemàtica col·lectiva que calgui atendre.

En el cas de definicions de problemàtiques socials, alguns dels entrevistats creuen que no es pot parlar de col·lectius sinó de persones i, en conseqüència, cal situar-les dins de l'àmbit individual. Desgraciadament, en un mateix calaix s'acostumen a acumular factors i circumstàncies diferents creant tipologies d'intervenció que, segons aquests parers, caldria qüestionar.

No és tant la vida del dia a dia, sinó de quins d'aquests divuit factors que té qualsevol persona en situació d'exclusió, ens dóna molt clar que la forma de llegir aquests factors no és pel factor en concret, sinó per l'acumulació i la diferent combinatòria d'acumulacions d'aquests factors, molt diferent. El problema no és ser immigrant a l'escola, el problema és que sóc immigrant, sóc pobre, tinc problemes d'habitatge, tinc problemes de salut, tinc problemes de família desestructurada, etc., aquests i altres que no són immigrants. (E6).

Així, el criteri per actuar no és tant de necessitats com de drets dels ciutadans, i és aquí on cal cercar els nous fronts no atesos. Tot això acceptant l'acumulació de problemàtiques socials més o menys individuals i més o menys col·lectives, que es poden detectar en les persones concretes i suposen un criteri de risc social. D'aquesta manera, les intervencions s'acostumen a fer sobre pocs factors, no sobre la globalitat de la problemàtica. En conseqüència, no s'està responant a les necessitats que té el receptor de l'atenció social. Cal, doncs, situar-se en interpretacions estructurals de moltes de les problemàtiques, en què les actuacions puntuals solen ser bastant ineficaces.

Per la majoria dels entrevistats que expliciten des de l'experiència del seu servei l'existència de fronts no atesos, podríem assenyalar el següent llistat de preocupacions, que evidencia un cert estat de la qüestió en matèria de mancances pel que fa a les polítiques socials d'infància als territoris analitzats.

1. Un primer i reiterat front és de la segona adolescència i primera joventut, en dos aspectes: metodologies de treball noves i serveis específics d'orientació i inserció laboral. Es manifesta la dificultat de fer intervencions globals i eficaces, al mateix temps que no es valora gaire positivament la tasca d'alguns serveis de primària en el tema. Alguna entitat en particular centra la problemàtica d'aquest col·lectiu en els menors estrangers indocumentats que no pot atendre en el marc del projecte. Les franges d'edat límit (per sota dels 16 anys i per sobre dels 25) mereixen especial atenció donada la seva inestabilitat en les dues responsabilitats que els corresponen: escolarització per a uns, i inserció laboral per als altres. Pels projectes amb dinàmiques més comunitàries i de carrer, la preocupació recau en la pèrdua de contacte que

es dóna amb el col·lectiu adolescent socialment més precari i la pèrdua dels ritmes de seguiment.

2. El lleure i la manca de projectes específics en l'educació de l'oci i el temps extraescolar i familiar, és un altre espai reiteradament reivindicat pels professionals del medi obert que han respost a les entrevistes, i que el trobem manifestat en la majoria de les opinions. També els espais de reforç escolar. Es valora com una mancança en el sentit que no existeixen plataformes estables i amb capacitat d'acollir una població adolescent que pateix trastorns de l'alimentació, consum de tòxics, conflictivitat i desmotivació en la secundària, manca de referent i suport familiar.

M'agradaria arribar, però sense deixar d'atendre les situacions que genuïnament ens toquen, ens han tocat sempre i ens tocaran sempre, a canviar el concepte de serveis socials en el tema d'infància i adolescència, ampliar les intervencions dels Serveis Socials a altres usuaris, arribar a més població de la que estem arribant, compartint els projectes amb altres que no siguin específicament de serveis socials (E14).

3. La intervenció amb les famílies dels usuaris atesos, en una dinàmica de transversalitat i interdisciplinarietat amb la resta de professionals del treball i educació social que intervenen amb elles en el territori. Igualment superant les accions assistencials, per treballar la seva participació en els propis processos de canvi i millora de la qualitat de vida.
4. El col·lectiu estranger no es planteja com un front no atès en la seva totalitat, però sí que és esmentat per molts dels entrevistats des de determinats àmbits com ara la incorporació tardana a l'escola i la necessitat d'un reforç específic, la integració en dinàmiques comunitàries i de lleure i la manca de documents. No es prenen aquestes persones com a problemàtiques simplement pel fet de ser estrangers, sinó des del punt de vista que cal atendre alguna de les carències inevitables que comporta tot procés migratori.

8.4.2 Es planteja la possibilitat de nous projectes amb intervencions diferents a les actuals per resoldre aquestes noves necessitats?

En general, entre els entrevistats es planteja aquesta possibilitat, una altra cosa molt diferent és poder-la dur a la pràctica. També existeix una dependència de línies polítiques i de subvenció que fa impossible als entrevistats parlar de noves accions. En alguns casos, fins i tot es manifesta un cert pessimisme en les expectatives d'augmentar la intervenció, i es fa referència a dades concretes que evidencien la manca de motivació i desencís dels destinataris pel que fa als resultats de l'acció social.

En el cas de proposar nous projectes, curiosament els pensaments tenen a veure més amb intervencions de globalitat i no tant amb altres de tarannà més especialitzat del propi treball, o en el seu augment a través de noves prestacions.

Es respira molta sensibilitat per la següent tipologia d'intervencions noves:

1. Les que fan referència a temes comunitaris i de relació veïnal, potenciant activitats associatives i d'animació sociocultural que estimulin la convivència i esdevinguin un marc d'interpretació de la feina del medi obert. En aquest sentit, tenen un pes específic els projectes adreçats al col·lectiu estranger amb una voluntat d'afavorir la relació, i el reconeixement per la comunitat.
2. L'enfortiment del treball amb les famílies dins una intervenció més integrada entre el que es fa d'una manera específica amb els infants des dels serveis i la seva repercussió en l'entorn familiar. En aquest tema des d'algun centre obert es planteja la necessitat de definir millor els límits i les funcions amb l'EAlA, i com afrontar millor el tema de les urgències.
3. Projectes de lleure, ja sigui educació en el lleure, com clubs esportius. En el cas de l'Ajuntament de Salt, aquesta dimensió es valora molt i es veu com una possibilitat d'integració i normalització important per als infants atesos, al mateix temps que un referent preventiu. No sempre es creu que hagi de ser el medi obert el responsable i el dinamitzador d'aquestes iniciatives, sinó entitats i associacions locals i no professionals. Dins d'aquest àmbit hi ha alguns responsables que parlen de

la recuperació educativa del carrer com un espai privilegiat i, ara per ara, sense intervenció.

4. Projectes molt específics i lligats a la dinàmica dels que ja funcionen. Aquest és el cas del projectes Integrades de Girona i Salt, que planteja les empreses d'inserció laboral i el seu paper com a intervenció dins de tota la línia d'orientació, seguiment i formació dels adolescents i joves en aquest àmbit.

8.5 OBJECTIU CINQUÈ:

«Aconseguir valoracions personals de la dinàmica general en medi obert com a intervenció socioeducativa amb infància en risc social des de l'àmbit de la detecció o prevenció que té el programa.»

8.5.1 Quines metodologies del medi obert són les més representatives o utilitzades en les intervencions previstes pel programa.

Aquesta qüestió cerca establir una semblança o una sèrie de punts comuns en la metodologia, entre els diferents projectes i programes de medi obert objecte de la recerca. Per sobre de les diferents tipologies d'acció i destinataris, es pretén trobar aquells elements més indispensables que caracteritzin les intervencions socioeducatives en medi obert. De tots els parers exposats podem establir els següents trets definitoris a nivell de metodologia:

1. La territorialitat entesa com a espai conegut a nivell humà i social. Dins del territori el carrer apareix com un àmbit privilegiat de la intervenció, especialment en les relacions i les dinàmiques que origina.

El treball comunitari, el treball i coordinació molt estreta entre els tècnics. La facilitat d'accés entre tècnic i família, s'intervé molt en la realitat, coneixen les famílies, la gent els coneix, coneixen a les famílies, van a les cases, la gent els coneix. Les institucions públiques i les associacions, interlocutors de pla tenen una bona entesa i es treballa conjuntament (E11).

2. El treball en xarxa en coordinació amb la resta d'agents socials i educatius que actuen en el mateix espai i amb les

mateixes persones. La sensibilitat comunitària, ja sigui a nivell de barri, de sector o de poble, està ben viva en l'opinió dels entrevistats en els seus respectius projectes. Això té com a conseqüència la necessitat de consensuar el treball i les accions entre tots, establint punts de trobada entre uns i altres, tot i les dificultats que es constaten per fer-ho. S'explicita clarament l'estreta col·laboració amb la institució educativa d'escoles i instituts.

El treball ha de ser consensuat, no és que serveis socials opini una cosa, l'escola una altra, l'EAP una altra, no. El repte està en posar totes les visions al cim de la taula, veure la millor, fer participar la família, veure si pot participar-hi o no, cercar el consens, que la família entengui perquè intervenim (E14).

3. Les dinàmiques de grup que s'estableixen entre els dinamitzadors del projecte (equip d'educadors) i també entre els usuaris de la intervenció. La participació esdevé un element clau per entendre la dinàmica de molts projectes, i no només entesa des de la comunitat, sinó de la responsabilitat amb la pròpia educació.
4. El manteniment de l'equilibri entre infància i família, entre les seves responsabilitats i les carències que té per fer-ho, que queden suplertes per l'acció del projecte i altres accions de treball social. La prevenció n'és la conseqüència entesa com la capacitat d'evitar que augmentin les situacions de risc. El treball amb la família i la implicació en el procés educatiu dels fills, és l'exigència i la metodologia més clara que s'en deriva.

Ara, en aquests moments, amb el replantejament, el que intentem més que mantenir la intervenció en famílies, tot i la importància que li donem, és cercar espais per a tutories més individualitzades per anar-nos acostant a situacions d'infants que ho necessiten a part de la intervenció grupal dels altres nens (E13).

5. La relació personal de coneixença integral del destinatari de l'acció. La relació educativa s'estableix com un diàleg que no respon a imposicions legals o curriculars, sinó que capta l'atenció i la motivació de l'infant i l'adolescent. Les dues parts acorden tot un seguit de referents per participar plegats en un

procés educatiu. La relació individualitzada amb unes ràtios molt baixes d'usuaris per educadors i l'acció tutorial a partir de projectes de seguiment acurats, en són la conseqüència metodològica.

Et volia comentar que és molt important, a més d'aquests, la participació activa i el paper del jove. El fet de pactar, serien metodologies que podem utilitzar diàleg, empatia cap al noi (E12).

6. El treball i la importància de la vida quotidiana. La relació educativa i la intervenció s'estableixen en el marc de les relacions ordinàries de l'entorn propi. La sensibilitat per la normalització, la recuperació d'hàbits i habilitats socials, la positivació de l'entorn, la relació amb els iguals i la lluita contra els mecanismes quotidians d'exclusió social són algunes de les línies que resulten d'aquesta opció.
7. La investigació, la reflexió i l'acció enmig del ritme diari de la intervenció, com una metodologia amb capacitat de replantejar i millorar la pròpia acció socioeducativa. Es planteja la necessitat metodològica d'obtenir més dades rigoroses entorn de la intervenció realitzada i els resultats.
8. La pedagogia de projecte, treballant de manera integrada tots els aspectes educatius que es volen afrontar com a objectius amb l'usuari. Aquesta pedagogia s'ha d'ubicar metodològicament en les possibilitats reals i circumstàncies del menor, la seva participació en el projecte de millora fa que aprengui les claus per continuar ell sol el procés, potenciant la seva autonomia.

8.5.2 En poques paraules i intentant sintetitzar, podria indicar el punt més fort del programa i el punt més dèbil com a intervencions en medi obert

En aquesta darrera qüestió es fa difícil generalitzar els resultats ja que cada entrevistat respon pensant en la seva particular situació. Tot i aquest condicionant, sí que rere les paraules cal saber trobar algunes de les grans línies fortes del medi obert entre els programes i projectes avaluats, alhora que detectar les carències estructurals més

importants. Amb la sabuda dificultat de fer generalitzacions s'exposen a continuació les línies fortes i febles més presents en les respostes.

8.5.2.1. Punts forts

1. Les intervencions i els serveis com a actuacions d'urgència, permeten pal·liar situacions delicades, al mateix temps que desatansar certes tensions socials, especialment amb el col·lectiu adolescent.

El punt fort és la relació que s'ha establert amb els nanos arran del treball en medi obert. Penso que és la relació, i aquest coneixement, el que et deia abans, que et deriven un cas, majoritàriament de l'IES o de l'escola, o d'algun professional que et parla d'algú i que ja ho sàpigues; que aquell nano, que l'han vist que estava rebentant una cabina telefònica, tu ja saps quin és, això no té preu. Ja puc saber una mica de parlar directament amb ell o amb els pares. Però, és clar, això t'ho porta el que és el projecte i que fa més d'un any que estàs allà. (E8).

2. Els educadors i responsables directes dels projectes són vistos d'una manera molt positiva pels seus directius i responsables de programa, de tal manera que apareixen com una riquesa i un potencial. Es destaca la seva dedicació, creativitat i il·lusió. A més, en els casos que formen equip, és aquest el que té veritable protagonisme dins la intervenció i el seu futur pels entrevistats.
3. Mantenir línies territorials fortes, clares i consensuades, tant amb la resta d'agents socials, com amb els diversos col·lectius de població atesa. Cal un treball de clarificació entre tècnics, polítics i comunitat, responnent a les necessitats reals que aquesta darrera demana. L'establiment de relacions de coneixement i intercanvi entre veïns i col·lectius de natura diferent, on unes famílies s'obren a les altres.
4. El voluntariat i la implicació dels ciutadans en la realitat del projecte fent, en més o menys mesura, seu l'ideari i les necessitats que cal atendre. La volubilitat del voluntariat també presenta un punt feble que no permet la construcció d'equips, alhora que obliga a una reconstrucció continuada.

És el mateix, el seu punt fort i al mateix temps el més dèbil: és el voluntariat. És un punt fort perquè no és un èxit sinó un gran que que siguin aquestes persones voluntàries que estiguin al costat dels nanos. El voluntari aporta quelcom, primer que econòmicament no pot comprendre un tècnic, i segon una varietat d'interessos, motivacions, il·lusions, espontaneïtat. I és punt dèbil perquè cada any un tant per cert dels voluntaris canvien, perquè s'han de buscar nous voluntaris, perquè no sempre estem a principi de curs. És punt fort perquè també es crea aquesta part afectiva amb el nano, un contacte que enganxa el nano per venir al servei (E5).

5. La implicació d'associacions i comunitats veïnals en determinades iniciatives d'alguns programes, especialment en els que hi ha estructura de pla de desenvolupament comunitari o consorci de serveis socials.
6. Les intervencions individualitzades i terapèutiques amb els menors atesos, que garanteixen una eficàcia molt gran en el seu procés educatiu i de seguiment. Les relacions de coneixement i personals amb molts dels usuaris atesos, amb una bona comprensió de la situació i dificultats que pateixen. La capacitat de fer seguiments intensius.

El punt més fort penso que és la capacitat que té de fer un seguiment intensiu i individualitzat, i el que trobo més significatiu amb vista a altres projectes que fan molt bé la seva feina però diferent, i que penso que poden ser complementaris (E12).

7. L'equilibri entre atenció grupal i socialitzadora, i individual i personalitzada.

8.5.2.2. Punts febles

1. La manca de referència dels serveis respecte a la totalitat de la societat. D'aquesta manera apareixen com a iniciatives molt especialitzades que tenen com a destinataris només un segment molt petit i poc conegut per la població.

El més dèbil és que és poc referent, o molt poc referent a la vila, i poc o molt poc referent quant a percentatge de joves que necessitarien aquests serveis. Ubicació, percentatge de joves i espai d'atenció,

bàsicament partiria d'això, és una de les grans mancances que tindria aquest servei (E15).

2. La col·laboració o passivitat de la institució escolar, ja sigui CEIP o IES. En aquest sentit en alguns projectes s'ha permès endegar dinàmiques dins dels instituts i les escoles molt positives, mentre que per d'altres són una limitació de possibilitats.
3. La dependència de la voluntat política, ja sigui d'ordre local (municipal), com autonòmic (conveni o subvenció amb la direcció general d'Atenció al Menor, el Departament de Treball o amb Benestar i Família). Es lamenta la manca de polítiques clares, especialment a nivell administratiu, per part de la Generalitat en el marc de protecció a la infància i adolescència. Aquest sistema obliga a fer interrupcions no desitjades en projectes que demanarien continuïtat, a perdre itineraris, i més sovint la precarietat tant dels professionals com de la mateixa intervenció. Fa impossible planificacions a llarg termini, o millores estructurals.

El punt més feble, aquesta dependència, depenem sempre de la voluntat de l'Ajuntament, de funcionar amb convenis..., és un punt que ens afebleix molt en tot perquè et dona inestabilitat (E8).

4. L'estabilització professional dels equips és un punt clarament feble en les entitats d'iniciativa privada, sense ànim de lucre, cooperatives o organitzacions no governamentals. No és així dins el sector públic.
5. La dificultat d'obtenir uns resultats objectius a curt termini. La manca de millores visibles fa que en molts projectes es qüestionï seriosament la metodologia i, fins i tot, el mateix sentit de l'acció.

El punt feble, els resultats que no són el que un esperava. Que en alguns moments sembla que sí i és que no. El punt feble, que en temes d'aquest, sobretot en el tema d'escola (E11).

6. La dificultat que els propis usuaris puguin accedir a recursos més normalitzats fora del marc escolar, com ara el lleure i els clubs d'esport.

Oferir inserir-se en altres activitats grupals. Ho intentem, però hi ha moltes mancances, una és a nivell d'ajuts i altres, a nivell de cultura. Amb això vull dir que no hi ha cultura dels familiars, dels progenitors, de la importància de l'activitat normalitzadora en grup, moltes vegades quan nosaltres els oferim anar en un lloc d'aquests la necessitat és nostra, no és dels familiars (E2).

7. La manca d'estudis i diagnòstic en temes d'infància a nivell de territori (municipi o comarca) que permetin endegar unes accions més clares des del medi obert, i més d'acord amb les necessitats socials del col·lectiu.
8. La soledat del tècnic encarregat de dinamitzar el projecte en molts casos. Manca un referent de complementarietat, a més de la possibilitat d'establir un equip (almenys de dos) per valorar i discernir millor les actuacions.

Però et trobes amb diferents moments. Hi ha hagut moments que estaves tu sol, i penso que hagués estat bé tenir un educador i mig. Penso que és una cosa que caldria estudiar, aquests nivells d'afluència, d'augment de demanda (E12).

El més feble, la soledat aquesta, els pocs recursos, ser una persona sola. De tipus humà i dels altres també. No hi ha ningú, no tens ningú amb qui contrastar, tenir idees noves. A vegades, amb la coordinadora, el cap de setmana, o els nanos mateixos, que et donen una sèrie d'idees i de coses que està molt bé, però sí, seria aquest (E8).

9. La manca de coordinacions fortes en alguns programes, cosa que fa que hi hagi una tendència a la divisió en sectors de les accions, o a la precarietat en el moment que els professionals han d'assumir personalment dues o tres línies d'intervenció.

CONCLUSIONES FINALS DE LA TESI

«Oh, sí! El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona, y cuando el entusiasmo desaparece, ahí queda, como un hijo pródigo a quien el padre echó de casa, contemplando los miserables céntimos con que la compasión alivió su camino»

Friedrich Hölderlin, *Hiperión*

Amb aquestes conclusions, la tesi arriba al seu final de trajecte. És el quart pas d'un recorregut estructurat des d'una metodologia, lligada a un marc teòric i a una experiència de treball de camp, per l'assoliment dels objectius previstos en l'inici.

El marc teòric ha constituït la primera part, aprofundint en els conceptes més importants de la recerca: educació, infància, risc social, pobresa i exclusió social, intervenció i legislació. Dins la segona part, s'ha presentat el marc metodològic centrat en l'avaluació de programes educatius i desenvolupat des de l'òptica del paradigma sociocrític. En ella s'han continuat desenvolupant aspectes teòrics com ara el concepte de programa, d'avaluació, realitat social, i investigació en ciències socials, alhora que es defineixen la metodologia, les estratègies i els instruments de recerca. En la tercera part, s'explicita, en primer lloc, el buidat organitzat de les informacions aportades per la feina desenvolupada en el treball de camp i, en segon lloc, es realitza una anàlisi en profunditat. Finalment, la quarta i darrera part, que es correspon amb el present apartat, presenta les conclusions de la recerca, relacionant l'anàlisi de la documentació i entrevistes, el marc teòric i conceptual i les pròpies reflexions de l'autor entorn del tema.

Una recerca que a partir de tota la informació rebuda i elaborada, busca respondre als objectius previstos a l'inici de la investigació, elaborant un estat de la qüestió del medi obert a les comarques gironines, intentant copsar tant les seves característiques principals com les perspectives de futur que se li obren. Tot i que les conclusions no queden limitades per aquestes intencions. La reflexió també aporta, a partir de les dades obtingudes, una proposta conceptual de caràcter general del que es podria entendre per intervenció

socioeducativa en medi obert, des del vessant de la protecció a la infància i adolescència.

D'aquesta manera les conclusions quedaran estructurades en tres parts. La primera, explicita la situació concreta dels programes i projectes socioeducatius en medi obert a les comarques gironines, que han constituït la mostra. Ho fa a partir de la triangulació dels resultats establerts en l'anàlisi de les dades i la seva sistematització.

La segona, amb un criteri d'aplicació fonamentat en l'avaluació de programes, es proposen algunes perspectives de futur que hauran de tenir presents les intervencions socioeducatives en medi obert. Aquestes línies d'actuació tenen el seu origen en les reflexions sorgides de la recerca, en els resultats del treball de camp i en l'anàlisi de la informació obtinguda.

En un tercer moment, es relacionen les conclusions amb els diferents aspectes conceptuals exposats en el marc teòric i metodològic. D'aquesta relació neix una proposta de definició per al treball socioeducatiu en medi obert.

En tot aquest procés tenen molta importància dos dels criteris plantejats a l'inici de la tesi i desenvolupats en el marc metodològic:

1. El fet que la tesi vulgui constituir una investigació aplicada, és a dir orientada cap a la pràctica i la presa de decisions, amb un pes molt important del component d'avaluació i crítica.
2. La voluntat de partir de la realitat concreta de la situació del medi obert, fent participar en l'elaboració de les informacions, les conclusions i resultats, als protagonistes de la seva dinamització.

És per això, que tot i partir de les reflexions personals de l'investigador, aquest apartat està molt lligat a la realitat dels programes i projectes que l'han fet possible, i a l'experiència de les educadores i educadors socials que constitueixen la seva força i vitalitat. També cal dir que recullen opinions variades, fetes des d'òptiques i perspectives diferents.

Moltes de les afirmacions exposades a continuació no volen ser una reiteració de les assenyalades dins l'anàlisi, tant de les dades obtingudes des de la documentació com des de les entrevistes. S'opta per explicitar alguns dels aspectes considerats més rellevants,

tot i que per a altres qüestions de tipus específic, es faci referència a les valoracions fetes en apartats anteriors.

9.1. L'estat de la qüestió del medi obert a les comarques gironines: valoracions generals

Les conclusions que fan referència a l'estat de la qüestió del medi obert a les comarques gironines les podem agrupar entorn de tres eixos:

1. l'estructura
2. les carències
3. les potencialitats

Aquesta organització de continguts resultants de la recerca ajudarà a centrar millor la segona, la que fa referència a les perspectives de futur.

9.1.1. L'estructura del medi obert a les comarques gironines

Amb l'estructura es vol fer referència a tots els aspectes del programa o del projecte que tenen a veure amb:

- L'organització interna dels mitjans humans i materials per aconseguir els objectius previstos i la relació i cohesió que aquests mantenen amb les accions realitzades.
- La línia metodològica desenvolupada.
- La tipologia d'intervenció implementada per fer-ho.

En aquest apartat de les conclusions es valora el medi obert com una intervenció institucional (entesa en sentit ampli), tenint en compte l'abast de les seves accions, la influència que mantenen en usuaris i comunitat, l'autonomia respecte a d'altres accions de treball social i el tipus de titularitat que assumeix la seva dinamització.

9.1.1.1. Polivalència i genuïnitat

A les comarques gironines existeix un nombre i una representació important de projectes en medi obert amb infància i adolescència en risc social. Potser la seva diversitat no es correspon amb les que es poden realitzar en altres comarques de Catalunya. Això, però, no ha

de desmerèixer la maduresa de la seva estructura, la qualitat de les intervencions i la sensibilitat d'entitats i administració local per millorar les condicions i la qualitat de vida de la població infantil i juvenil menor d'edat, que suporta problemàtiques de desprotecció i risc.

Les tipologies que representen les intervenció en medi obert són diverses, i només fent referència als projectes avaluats es poden descriure un bon seguit d'exemples: centre obert; reforç escolar; seguiment de l'absentisme escolar a primària i a secundària; treball amb les famílies des de l'òptica de l'atenció als infants; orientació, seguiment, formació i inserció laboral per a joves menors d'edat; treball de dinamització comunitària i associativa amb adolescents i joves; treball d'educació de carrer i seguiment per itineraris; suport, assessorament i intervenció en els centres escolars de primària i secundària; promoció d'espais de dinamització, trobada i participació juvenil amb especial preocupació per atendre problemàtiques socials; dinamització d'accions de lleure amb sensibilitat social i normalitzadora; projectes de dinamització infantil i juvenil en barris amb problemàtiques d'exclusió social, entre d'altres.

Per altra banda, i en contra del que es podia haver previst, dins la prospecció de projectes i serveis en medi obert realitzada a l'inici de la recerca, no s'han trobat intervencions específiques en el marc de la infància i adolescència des de l'àmbit de protecció, per a població estrangera. Si bé es donen en camps com l'alfabetització i la inserció laboral, aquestes estan orientades cap a població adulta. Cal constatar, però, que en algunes de les intervencions, i molt especialment en determinats territoris (Salt és el més contundent), la població immigrant té un pes específic predominant en els serveis. En aquest sentit, no es fa cap valoració per manca de dades i criteris entorn del tema, espais que poden ser objecte d'estudi d'altres recerques.

Si es pot parlar d'aquesta polivalència en les intervencions, també cal accentuar la seva genuïtat i iniciativa respecte a d'altres accions de medi obert implementades a Catalunya. Les entitats del tercer sector i les administracions locals amb intervencions pròpies, se senten autores dels seus programes i projectes d'intervenció en medi obert, tant en el marc del disseny com de la implementació. No pretenen repetir altres models que puguin funcionar en altres indrets de Catalunya amb més tradició en l'àmbit de l'educació social, com ara Barcelona i la seva àrea metropolitana. Moltes de les accions han

sorgit de la necessitat de respondre a situacions de necessitat molt concretes, i estan estretament relacionades amb la seva resposta.

9.1.1.2. Titularitats i iniciativa: el paper de l'administració local

En general els projectes de medi obert que depenen d'entitats vinculades al tercer sector, funcionen des de l'estreta dependència d'encàrrecs i finançament de l'administració pública local. En aquest sentit subscrivim les paraules de Pelegrí (1999), que considera l'administració local i comarcal responsable dels serveis d'atenció primària, com també d'impulsar, fer possible i, fins tot, prescriure les maneres més col·lectives d'intervenció, perquè tenen reconeguda plena autonomia i independència funcional i organitzativa.

En el tercer sector, els programes i projectes són dinamitzats per entitats (fundacions, cooperatives i associacions) que acostumen a desenvolupar altres tasques dins de l'àmbit social i educatiu (centres residencials, pisos assistits, programes d'inserció laboral, treball social i EAIA). Són institucions que habitualment reuneixen un elevat nombre de professionals, amb capacitat per dissenyar i implementar un gran nombre de projectes, situació que els permet treballar amb una certa estabilitat pel que fa a la continuïtat dels equips. Disposen de professionals alliberats per atendre els aspectes administratius i de finançament, coordinacions internes i les relacions exteriors de representació i negociació. No sempre les entitats prestadores del servei assumeixen la titularitat del projecte, sinó que aquesta recau en l'administració local que l'empara, patrocina i finança.

Dins la prospecció realitzada a l'inici de la recerca, no s'ha trobat cap mena de petita o mitjana entitat del tercer sector responsable de projectes locals amb intervenció professional de titularitat pròpia.

Quan les actuacions són a petita escala amb un nombre molt reduït de professionals, depenen directament de l'administració (com és el cas del centre obert de Banyoles o el projecte Joves de la Costa Nord), o d'un pla de desenvolupament comunitari on l'administració té un gran pes específic en el finançament.

L'únic cas amb iniciativa, autonomia i titularitat en els programes que dinamitza dins les entitats de tercer sector, és Càritas Diocesana de Girona, que disposa, lògicament, de recursos propis. Tot i això, la seva actuació depèn d'una manera directa de diversos tipus de finançament públic (estatal, autonòmic i local) i privat, encara que

l'entitat disposa i aporta més del cinquanta per cent de recursos interns.

Generalment, la iniciativa de les actuacions en medi obert està molt vinculada al finançament i a determinades subvencions, situació que té com a resultat una determinada tipologia d'intervenció, una particular opció per a uns objectius i uns destinataris. És per això que la decisió política, ja sigui a nivell administratiu o a nivell privat (fundacions lligades a bancs i caixes, i altres de caràcter filantròpic), és vital perquè les entitats i els professionals puguin endegar projectes, optimitzar els que funcionen i millorar determinats aspectes per estar més d'acord amb les necessitats socials de l'entorn. L'estabilitat del finançament i la seva continuïtat són imprescindibles per mantenir la intervenció, i el pressupost és qui dictamina la consolidació i intensitat.

9.1.1.3. La manca de perspectiva i de coherència de l'administració autonòmica en l'àmbit de les intervencions en medi obert

Un parer bastant unànim entre els entrevistats és que la direcció general d'Atenció a l'Infant i a l'Adolescent (DGAIA¹¹²) en el camp del medi obert no disposa de polítiques decidides. Des de perspectives i òptiques molt diferents han manifestat el seu desacord, i perplexitat, davant de dues actituds mantingudes per la direcció general:

1. La manca de suport i recursos per desenvolupar les exigències que en el camp assenyalava la legislació (ja sigui cap a les entitats, ja sigui cap a les administracions locals).
2. La manca de criteris clars en les actuacions amb determinats col·lectius (comunitat gitana) i davant de les problemàtiques més complexes i severes (pèrdua de la tutela per part dels pares).

L'administració autonòmica és qui, per llei, i en darrer terme, assumeix o hauria d'assumir el gros de la responsabilitat de les tasques per a la protecció dels menors a Catalunya. És també el referent més important a nivell legislatiu, ja sia des de la producció de noves lleis, ja sia per la vetlla del compliment de les existents.

¹¹² Recordem que fins ara la tesi s'hi havia referit com a DGAM (direcció general d'Atenció al Menor). Darrerament (2003) ha canviat el seu nom per direcció general d'Atenció a l'Infant i a l'Adolescent (DGAIA).

L'administració local hi té cedides les competències pel que fa referència a la implementació dels projectes necessaris per tenir cura de la protecció dels menors a Catalunya (educadors de primària, finançament i administració dels EAIA i serveis especialitzats). D'aquesta manera, amb els ens locals es convenien regularment les partides pressupostàries per l'àmbit dels Serveis Socials, però aquestes acostumen a ser limitades. Així, fora del marc dels equips de primària i dels EAIA, no es preveu cap mena de criteri o obligació per desenvolupar altres tipus de projectes complementaris, tot i que són esmentats, definits i tipificats en el marc jurídic. Els ajuntaments hi han de tenir una iniciativa, que no sempre desenvolupen¹¹³.

Pel que fa a les relacions entre la direcció general i les entitats del tercer sector, no hi ha cap mena de criteri clar en l'adjudicació de les subvencions, tenint com a única norma l'antiguitat en el seu registre administratiu i de concessió de subvencions¹¹⁴. Com deia un directiu d'una entitat del tercer sector amb qui vaig treballar: «Costa molt entrar a la roda.» Els serveis han de cercar i aconseguir ajuts d'altres departaments de la Generalitat (Treball i Benestar i Família) o directament del govern estatal (Ministerio de Asuntos Sociales). La manca d'implicació econòmica amb el tercer sector de la direcció general, fa que l'administració local esdevingui la principal font de recursos per endegar els projectes en medi obert que surten a concurs públic.

Des d'aquesta perspectiva, l'equilibri de criteris, tant en el disseny com en la natura i el tipus de la intervenció que s'ha de desenvolupar davant les necessitats, bascula d'una manera molt insegura entre els

113 «No hi ha hagut una assumpció de la competència dels ajuntaments sobre els centres oberts, la raó que s'esgrimeix és que s'ha donat la competència, però no s'ha garantit el finançament. No hi ha un mapa suficient i extens territorialment que determini les necessitats d'aquest tipus de servei. Des de l'administració autonòmica s'han congelat les subvencions i la relació amb els centres oberts s'ha limitat a la inscripció en el Registre de Serveis i Establiments Socials i al seguiment de les entitats ja subvencionades, amb la qual cosa els centres oberts existents es troben en situació de precarietat, principalment els de la iniciativa social. No es reconeix els centres oberts com a recurs habitual en el camp de la prevenció i com a mesura primera de seguiment al medi per a infants i adolescents. No hi hagi mecanismes de coordinació i derivació sistemàtics amb altres serveis com són: els CEIP, IES, SSAP, EAP, EAIA, etc. No es pot garantir un treball educatiu de qualitat degut a què no es pot assegurar: les hores d'atenció que es precisen per atendre les necessitats d'aquesta població, una ràtio adequada, una proporcionalitat òptima entre les hores de dedicació a l'atenció directa i les altres tasques de gestió pedagògica, etc. Hi ha una definició poc estricta o poc actualitzada del que és un centre obert i dels requisits pedagògics i de personal que han de complir.» Font: Document de treball de la comissió de centres oberts. FEDAIA. 2001-2003.

114 «Per la realització d'un mateix servei, les entitats col·laboradores perceben molt menys que els centres propis de la DGAIA i entre elles mateixes hi ha diferències substancials que no obeeixen a cap criteri de qualitat. Aquesta realitat es fa palesa en la ràtio (proporció educador-nen), que s'acaba establint, en funció de les possibilitats econòmiques destinades al servei.» Punt 5.4.1. de l'Informe sobre la situació de la Infància i Adolescència en risc a Catalunya. FEDAIA, 1998.

tècnics del tercer sector i els polítics que són els responsables municipals que adjudiquen les partides pressupostàries. La conseqüència més negativa d'aquest procés, passant per alt l'estat precari de les condicions econòmiques i de futur de les mateixes entitats, és que aquestes acabin convertint-se en empreses prestadores de serveis, posant en perill la seva filosofia originària, l'ideari educatiu o el sentit associatiu que les va crear.

El tercer sector en resulta malparat, dins aquesta relació desigual, amb uns equips professionals que es troben situacions laborals molt ajustades: incertesa de futur, dependència de nous convenis i subvencions cada cop més diversificades, i amb la necessitat d'obrir noves línies de finançament amb bancs, caixes i fundacions. També cal dir que el que passa té molt a veure amb la creixent professionalització del medi obert i amb una diversificació i especialització dels projectes, però no deixa de ser preocupant la pèrdua d'autonomia del tercer sector.

Aquestes dinàmiques adjudiquen cada cop un pes més gran dels polítics en la presa de decisions i la definició de les línies de futur. Les negociacions entre administració local i entitats es converteixen en una estratègia quotidiana, dins d'un context de debat entorn de la conveniència que els ajuntaments assumeixin directament com a propis els projectes (procés que s'ha donat en el cas dels consorcis).

Aquí no es pretén entrar a valorar quina de les tres opcions és la millor: iniciativa del tercer sector, subcontractació al tercer sector per l'administració pública o l'assumpció directa per aquesta del medi obert. Només es vol deixar constància de la situació. Potser caldria trobar un espai mitjà que afavorís la intervenció, assegurés la seva qualitat, dignifiqués les condicions dels professionals que hi treballen i assegurés el futur i la continuïtat dels serveis. Lògicament, estem entrant en un altre debat que ja no correspon als objectius de la tesi: les possibilitats i les exigències de l'estat del benestar. Un àmbit que ja s'ha introduït en el capítol cinquè de la tesi, però que no s'ha desenvolupat perquè no és uns dels seus objectius.

L'altra competència en què les actuacions de la direcció general es valoren insuficients, és el que fa referència a les línies polítiques generals que han de presidir les actuacions amb la infància des del vessant de la protecció. Moltes de les iniciatives locals o del tercer sector poden semblar serveis puntuals perquè es troben al marge de

qualsevol mena de pla global. Tampoc es disposa de criteris per discernir quines han de ser les prioritats en el treball, els compromisos més fermes per determinades opcions i com s'han de dur endavant les accions més compromeses. Tot i que per escrit existeixen¹¹⁵, manquen els instruments i els mitjans per fer-les realitat en el marc del territori.

Aquest buit ha fet que la idea d'un pla d'actuacions generals amb infància sigui assumida i plantejada des de la iniciativa municipal i sempre en l'àmbit local. Un exemple poden ser les iniciatives dels consorcis de Benestar Social, que disposen d'un grau més de capacitat per planificar una política territorial global per a tota la comarca, centralitzant els recursos, amb una tipologia de serveis accessibles a tothom i amb la possibilitat d'obrir-ne de nous per respondre a altres necessitats. La filosofia de consorci en el camp de les polítiques d'infància sembla molt oportuna, perquè permet concentrar els esforços, consensuar línies i endegar nous projectes donada la base pressupostària, molt més sòlida que la d'un ajuntament.

També cal entendre que a les comarques amb un únic municipi demogràficament potent (com és el cas de la Garrotxa amb Olot, o el Pla de l'Estany amb Banyoles) la possibilitat de desenvolupar un consorci és més fàcil. Però en altres situacions, amb dos o més nuclis urbans importants, poden existir tensions d'entesa i consens entorn del protagonisme i les actuacions, a les quals cal unir el Consell Comarcal. A tot això, cal afegir-hi la dificultat de complementar línies polítiques de partits diferents: el Consell Comarcal per una banda, la Generalitat per una altra i l'Ajuntament titular de la capitalitat comarcal en una tercera.

La direcció general d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència és qui té competències plenes en un altre àmbit que és motiu de crítiques al llarg de les entrevistes: el de l'internament dels menors en situació de desemparament. Sense valorar aquest tipus de recurs, que ni és l'objectiu de la tesi ni es disposa d'informació adient per fer-ho, segons el parer d'alguns entrevistats, es troba en un moment problemàtic per dos motius: la manca de places per atendre derivacions d'urgència i que té com a conseqüència el manteniment dels infants en centres de dia amb un caràcter provisional; i el seguiment de les derivacions de desemparament que fan els Serveis

¹¹⁵ GENERALITAT DE CATALUNYA: *Un nou model d'Atenció a la Infància en risc a Catalunya. Línies estratègiques*. Publicacions del Departament de Justícia, Barcelona, 2001.

Socials de primària (ja siguin de consorci, ja siguin municipals, ja siguin de Consell Comarcal).

Alguns dels entrevistats creuen que els esforços que es fan des del medi obert per mantenir el menor en el seu entorn familiar, especialment pel que fa als projectes educatius de seguiment, no es veuen complementats després als centres d'internament. Quan aquests infants, esgotades les possibilitats, són derivats cap al medi residencial hi ha una manca de coordinació entre els dos grups de professionals, especialment per tornar a plantejar un pla de treball únic amb el menor i la seva família des de les dues bandes. Això quan no es troben amb solucions provisionals que comporten una desassistència del menor i la manca de serietat professional.

Les actuacions en el medi residencial són febles en dos aspectes més de competència de la direcció general: l'esmentada manca de places als centres d'internament, especialment per a les incorporacions d'urgència, i la dificultat de la direcció general del Menor per afrontar amb resolució certs desemparaments, especialment conflictius, però necessaris segons l'òptica dels serveis d'assistència social primària i els projectes que tenen intervenció en el camp.

A tot això, se li ha d'afegir la demanda que fan les entitats de medi obert per poder accedir al registre central dels menors atesos de què disposa la direcció general. El recull que es nodris dels informes, diagnòstics i projectes educatius individuals desenvolupats des de les entitats i l'assistència social primària i que servís per establir continuïtats en les accions educatives¹¹⁶. Des d'aquesta perspectiva, es demana evitar els trencaments d'una intervenció socioeducativa en curs des de primària, que es pot donar en molts processos de traspàs ja de per si prou durs i traumàtics per als menors.

Aquest treball conjunt, en què es recullen des del medi obert i residencial totes les accions fetes anteriorment i en què el menor es configura cada cop més com a subjecte d'una sola actuació, és un veritable repte de futur per a l'educació i el treball social.

¹¹⁶ Recordem que l'accés a aquesta informació és restringida, confidencial i de moment només l'EAlA hi té accés. A la ciutat de Barcelona tot just es comença a complementar el traspàs d'informacions a nivell informàtic entre primària i la direcció general d'Atenció a la Infància.

9.1.1.4. Estructura¹¹⁷, equips i estabilitat: la precarietat del tercer sector

La situació dels equips, les condicions laborals i l'organització de la intervenció és bastant diferent en el sector públic respecte al d'iniciativa privada, també anomenat tercer sector. Aquesta distància no es dona, per altra banda, en els aspectes que fan referència a la tipologia de serveis desenvolupats i les metodologies emprades.

Els projectes assumits per l'administració pública local amb el temps aconseguen una equiparació de la seva situació laboral amb la categoria de funcionari. Això té com a resultat l'estabilitat dels equips, la continuïtat dels projectes i la millora de les condicions laborals. Els professionals que hi treballen no canvien, i per tant, hi ha poc relleu de personal, fora de les baixes o excedències ordinàries. Això no vol dir que la seva estructura sigui necessàriament més complexa i més nombrosa, però sí més segura i, a la llarga, estable.

Pelegrí (1999) creu que encara no s'ha arribat a una fórmula coherent que determini el nombre i el tipus de professionals necessaris per realitzar totes les missions que, genèricament i pel marc legislatiu vigent, tenen encomanades els serveis d'atenció primària. A tot això, cal afegir-hi la no resolució a la pràctica de a qui correspon assumir el tema del finançament. La manca de professionals comporta una sobresaturació de les funcions existents i una pèrdua de capacitats i de temps real per fer-les eficaçment. Davant aquesta disjuntiva s'opta per «donar prioritat a les formes de resposta ràpida encara que sigui a la llarga menys efectiva, preferint-se l'atenció individualitzada per sobre de la col·lectiva, i un enfocament centrat en la demanda de l'individu, per sobre de la xarxa cívica, formal o informal del territori» (Pelegrí, 1999:39).

Per altra banda, el tercer sector està subjecte a la inestabilitat de les subvencions, als terminis dels convenis i a la duresa de la competència amb altres entitats que participen en les mateixes convocatòries per guanyar els projectes proposats des de l'àmbit públic. D'aquesta manera algunes entitats ofereixen, com a contrapartida per poder accedir a dinamitzar determinats programes promoguts per l'administració, una reducció del cost total del servei. D'altres s'han d'adequar a un pressupost tancat, resultat d'una

¹¹⁷ Entenem per estructura el conjunt de relacions formals i informals dins d'una organització determinada.

subvenció. Aquesta minimització o regulació de despeses pot passar per l'enduriment de les condicions laborals com ara salaris baixos, manca de substituïts en casos de malaltia o baixa (sempre a curt termini) i especialment pels contractes anomenats d'obra i servei, que no es corresponen amb l'any natural ni ofereixen cap possibilitat de contractació indefinida al treballador. El fet que com a sector professional no existeixi un conveni laboral, només i com a molt un acord per als professionals d'una mateixa empresa, és una bona prova d'aquesta situació.

Tot i aquest panorama, el tercer sector intenta consolidar els seus professionals a través de la promoció interna, en el cas de cooperatives i associacions o intentant, si més no, estabilitzar la seva situació laboral (amb contractes indefinits i anuals). Com que els programes i projectes de medi obert acostumen a ser els pressupostàriament més febles i subjectes als parèntesis de les vacances sense finançament, s'intenta tornar a col·locar els treballadors en altres àmbits com el residencial, el formatiu i el laboral.

De tot això, se'n pot concloure que en el món del tercer sector existeix una gran mobilitat de tècnics, fruit de la poca estabilitat laboral. Les entitats i els projectes han de tornar a començar i assumir la formació i preparació del nou candidat a la feina. Tant es dona aquesta situació, que caldria valorar si no es més raonable l'esforç per millorar les condicions, amb una política laboral d'incentius, que perdre la inversió en temps, formació, coneixement i seguiment que es fa cada cop que una persona nova entra a assumir una intervenció en un projecte socioeducatiu ja existent.

En l'àmbit de l'administració, com ja s'ha esmentat abans, aquesta problemàtica no existeix i ens trobem amb un situació laboral bastant estable. Potser aquí les limitacions, esmentades per alguns directius, són d'altres tipus i tenen a veure amb les feines que han esdevingut cròniques en unes mateixes persones, amb una certa resistència al canvi i a la transformació de maneres de fer i plantejar la intervenció tenint en compte les noves necessitats.

Dos aspectes finals als quals cal fer referència abans de concloure aquest apartat són: la dimensió dels equips i l'estructura i organització interna que té cada servei.

En general, en els serveis de medi obert avaluats en aquesta recerca, tant si són del sector públic com del d'iniciativa social, ens trobem

amb equips reduïts, d'una o dues persones, i que al llarg de l'exposició hem anomenat febles. Sí que en la majoria de casos els tècnics treballen en el marc d'un programa¹¹⁸ d'intervenció social més ampli (no només en infància) i en estreta relació amb professionals que, com ells, implementen projectes semblants en el mateix territori o en altres municipis (programa SIE de Càritas, projecte Integrades i centre obert per a joves d'Escaler, el consorci de Benestar Social de la Garrotxa, i el pla de desenvolupament comunitari del Bon Pastor).

D'aquesta manera, existeix una estreta coordinació entre els tècnics que comparteixen un mateix programa, una relació que es veu reflectida habitualment per l'existència de la figura d'un coordinador general. Aquesta coordinació es fa concreta en trobades setmanals o bisetmanals que agrupen els tècnics d'una mateixa línia de programes de naturalesa i disseny semblants. En les reunions es comparteixen bàsicament la metodologia de treball, els objectius, algunes activitats comunes, la tipologia de la intervenció i els instruments de registre. El ritme ordinari de cada projecte i servei que forma part del programa i les problemàtiques personals dels usuaris les ha de resoldre cadascú amb els mitjans i el temps de què disposa per fer-ho. Tot i la limitació, aquesta dinàmica simplifica gran part de la preparació i avaluació de les activitats.

En alguns projectes que depenen de l'administració local, trobem equips molt reduïts d'una o dues persones amb responsabilitat plena sobre el servei. Aquest és el cas del centre obert de Banyoles i el projecte de Joves de la Costa Nord. Els professionals treballen d'una manera independent pel que fa a intervenció directa, però estan sota la supervisió d'un tècnic responsable d'àrea (habitualment Benestar Social o els Serveis Socials) i depenen, en les decisions finals que afecten el projecte, de la regidoria corresponent. Els municipis inferiors als 20.000 habitants no disposen d'equip de primària propi, que depèn del Consell Comarcal i es comparteix amb diverses localitats. Aquí, la coordinació i l'aproximació al territori acostuma a ser menys propera que en els casos exposats abans. A la comarca del Pla de l'Estany, per exemple, s'ha vist en el model de consorci de Benestar Social la solució per millorar la col·laboració entre serveis i professionals.

¹¹⁸ Disposició anticipada i planificada d'un conjunt d'accions i recursos endreçats en el temps i dirigits a la consecució de determinats objectius.

Quant a l'organització interna dels serveis, trobem ben definides en la majoria de documentacions les funcions de director, coordinador, educador i, en alguns casos, el personal complementari, com ara monitors i persones encarregades de fer tallers.

Els directors i coordinadors de línia, àrea, programa i àmbit d'intervenció (protecció a la infància, per exemple) són els perfils que han estat objecte de les entrevistes. Habitualment no són els darrers responsables de la intervenció perquè en el cas de les entitats i els consorcis encara hi ha per sobre un equip directiu i en els ajuntaments, la regidoria corresponent. Aquests tècnics són els que mantenen una relació més estreta amb els professionals que treballen en els serveis que estan sota el paraigua del seu programa i disposen, en conseqüència, d'un coneixement molt proper de la realitat.

Els coordinadors són els que assumeixen la direcció dins d'un servei. Habitualment són els interlocutors dels directors i coordinadors de programa i, en la pràctica (només pel fet de disposar d'uns espais laborals de dedicació a la seva funció), no es distingeixen gaire de la resta d'educadors. En el cas de Càritas sí que trobem una persona davant d'aquesta funció de manera exclusiva, que no realitza intervenció directa amb els usuaris, amb responsabilitat sobre els professionals, el disseny i l'avaluació del programa.

Aquesta mateixa situació de proximitat i confusió de papers es pot donar també entre educadors i el paper assignat als monitors, especialment en projectes d'equips molt reduïts i que no disposen de coordinació pròpia. En alguns casos, és tant reduït el personal que les diferències entre uns i altres es limiten a la retribució que tenen adjudicada per categoria professional. Moltes vegades els monitors poden arribar a disposar de la mateixa titulació acadèmica que els educadors. Els rols es mantenen simplement perquè a nivell pressupostari permet una reducció de costos.

A la pràctica, entre tots s'acaba fent tot i és molt difícil establir funcions i rols bastant específics per a cadascú. Potser el tema de les representacions exteriors en el marc de l'entitat, les relacions amb el coordinador o tècnic general de programa i les coordinacions amb determinats serveis són algunes de les responsabilitats més exclusives dels coordinadors de servei. Seguiments, tutories, disseny, avaluació i dinamització de la intervenció acostumen a correspondre a tothom per igual.

9.1.1.5. Una opció per a la millora i no per a la reestructuració

La majoria de serveis avaluats en la present recerca tenen un recorregut d'implementació mitjà, entorn dels 4 o 5 anys, o bé molt novell (2 anys). Només alguns projectes del programa d'infància del consorci de Benestar Social de la Garrotxa (centre obert) i el centre obert de Banyoles disposen d'una experiència que supera la dècada. L'objectiu d'aquest apartat no és valorar l'antiguitat del medi obert a les comarques gironines, però sí valorar els canvis que han sofert i com són contemplades les redefinicions de projectes pels directius i la mateixa documentació.

La trajectòria relativament curta de molts dels serveis fa que els seus responsables es plantegin unes opcions de millora en l'estructura i característiques del servei, i no tant canvis cap a altres tipologies d'intervenció. Aquest mateix pensament el mantenen els projectes que han desenvolupat processos més llargs. Segons les persones entrevistades, els serveis avaluats en general no disposen de grans possibilitats d'optimització per manca de recursos, cosa que no permet augmentar les seves capacitats professionals i d'intervenció, l'obertura d'un front d'intervenció acaba passant per la reducció d'un altre en què ja es treballa.

És per això que habitualment es parla més d'optimització a partir d'uns mitjans reals i limitats per fer-ho que no de reestructuracions que puguin superar la capacitat dels serveis per dur-les a terme. Les propostes explicitades pels entrevistats passen bàsicament per la millora d'alguns aspectes i dinàmiques de la intervenció. Algunes de les motivacions que justificarien aquesta elecció podrien ser:

- La dificultat de tornar a orientar la feina cap a altres models d'intervenció per manca de finançament i una falta de pressupost, qüestions que també tenen molt a veure amb la dificultat d'obrir iniciatives i dissenys nous.
- L'actualitat i la permanència de les necessitats ateses pels serveis.
- La dependència de les decisions polítiques en el tema, per sobre de les tècniques, que dóna poc marge d'acció cap a reestructuracions profundes.
- Els educadors pateixen força el desgast quotidià, experimentant les limitacions pròpies i les del disseny de la

intervenció en la realitat del cada dia. D'aquesta manera, per la seva part, es nota una certa resistència a fer canvis estructurals o assumir noves vies d'intervenció des del servei (com és ara el lleure i el seguiment d'infants estrangers).

- La tendència al manteniment de les condicions i de les partides del finançament pels serveis en curs, encara que precari, és estable en alguns casos i no es vol perdre.
- La necessitat de consolidar el que ja s'està implementant.

També cal dir que globalment les entitats no han augmentat d'una manera substancial les seves accions. És cert que la intervenció com a tal ha millorat o s'ha especialitzat però, deixant el cas del consorci de Benestar Social de la Garrotxa, i el programa d'infància de Càritas que han crescut en volum, la resta han estat bastant estables. Però tot i aquesta constatació, molts dels entrevistats creuen que cal estar oberts a visions noves de les necessitats, en què el disseny del projecte ja pot no ser adient, i en què cal la conveniència d'atendre col·lectius diferents. Així, determinats processos de redefinició esdevenen qüestions cada cop més serioses en el plantejament d'aplicació futura.

Les millores adduïdes per treballar a curt i mitjà termini se centrarien, en primer lloc, en aspectes que fan referència als recursos humans, centrant-se en la formació i la qualificació per a determinades tasques més especialitzades. És potser el nivell que més preocupa els directius i responsables de programes i projectes i que té molt a veure amb la qualitat de la intervenció. En aquest sentit l'optimització passaria per la interdisciplinarietat i la polivalència de recursos i funcions. Es demana heterogeneïtat en els equips, amb la presència no només d'educadors i pedagogs, sinó també d'altres professionals com ara monitors de lleure i persones que s'encarreguin de desenvolupar tallers.

Un segon àmbit de millora són les relacions, especialment les coordinacions i els protocols de seguiment (implicant l'administració local i l'autonòmica i establint acords comuns i criteris únics en els seguiments i els protocols), coneixent altres experiències de treball en llocs on s'està intervenint¹¹⁹.

¹¹⁹ L'experiència és quelcom que pot ajudar a l'optimització, la definició d'uns protocols de seguiment comuns i únics a totes les instàncies que actuen amb els menors.

En tercer lloc, cal destacar els aspectes que fan referència a les infraestructures, amb un condicionament i una dotació del local més adients a la intervenció (ubicació amb criteris territorials i d'acollida més àmplia d'usuaris; millora de les condicions materials; implicació dels usuaris en la seva gestió i dinamització, i poder fer dels locals un espai propi per als usuaris, afavorint la participació comunitària).

Amb relació als temes de territorialitat i participació comunitària, alguns entrevistats creuen que el medi obert hauria de compartir amb entitats de lleure i d'associacionisme juvenil una part de la seva intervenció. En aquesta línia també es plantegen millores en la intervenció amb adolescents i la creació d'espais de caràcter lúdic i de trobada, vinculats a les accions d'orientació i seguiment que ja es realitzen, des d'una perspectiva de treball per la prevenció de l'exclusió social d'aquests col·lectius.

Finalment aspectes que fan referència al futur de les dinàmiques en medi obert, on els entrevistats manifesten la voluntat d'un treball amb mires àmplies, amb capacitat de superar la pròpia activitat diària. Es parla de la creació de plans d'infància i joventut a tot el territori, establint el tipus d'actuacions segons els àmbits (lleure, esports, risc social i treball comunitari, entre d'altres), per millorar el resultat i al coherència de les intervencions en curs.

9.1.2. El sentit de les intervencions: definició teòrica i necessitats

9.1.2.1. Necessitats, diagnosi i canvis de futur: entre les urgències i el realisme de les possibilitats

El sentit principal de tot servei d'atenció social és el de respondre a les necessitats comunes d'una determinada població diana, en el marc d'un territori més o menys ampli i definit per uns trets comuns i unitaris. Per parlar de necessitats cal fer abans una diagnosi de la realitat social i personal de la població en general i establir les prioritats que s'han d'atendre. L'estudi de necessitats descriu habitualment el ventall de circumstàncies sensibles a una intervenció, i és llavors quan segons el criteri, les possibilitats i la intenció de la institució titular, s'acabarà per definir la línia que cal seguir. Arribats a aquest punt, es dissenya el projecte d'acció que es correspongui de la manera més eficaç i coherent possible amb la resolució de les problemàtiques.

Globalment, podem afirmar que la diagnosi entesa com a estudi en profunditat de les necessitats socials d'una població en un territori determinat no l'han posat en pràctica d'una manera exhaustiva la majoria de projectes avaluats. Això no vol dir que en el seu moment i al llarg de la implementació no tinguin clares les problemàtiques que volen afrontar, sinó que aquestes es van convertir en objectiu bàsicament perquè van esdevenir situacions d'urgència.

Parlem de situacions d'urgència quan la necessitat és tan palpable i extensa que acaba constituint un problema social que crea alarma entre la resta de la població o en l'administració pública. Tot i convertir-se en una qüestió de sensibilitat a l'hora de definir-les com a tals, sí que és cert que determinades situacions d'exclusió social són vistes com a preferents sense que calgui un estudi de necessitats. I és així perquè es parteix d'un nivell de *mínims* de qualitat de vida definits des dels drets de la infància i que assumeix com a propi cada col·lectiu. El fet de pertànyer als països de l'anomenat Primer Món i estar dins de la Unió Europea té molt a veure amb la definició i tipificació d'aquests mínims. En el cas de la infància, la societat no discuteix l'establiment i reconeixement d'uns drets suficients per al seu creixement. Drets que neixen, a més del fet de ser persones, de la debilitat que socialment i legislativament se'ls assigna com a individus en formació, susceptibles de generar desemparament.

Però també cal dir que, tot i l'existència d'una quota social de mínims en el marc de l'atenció i protecció a la infància en risc social, és evident que no tothom actua amb la mateixa contundència. Algunes administracions locals són promotores d'aquests tipus de projectes des de fa molt de temps i al marge de l'existència d'un marc legal obligatori, denotant una especial sensibilitat pel tema (per exemple l'Ajuntament de Banyoles). D'altres, el van posposant a les possibilitats de finançament, a les línies de subvenció o a les decisions polítiques de partit. També podem trobar ajuntaments o Consells Comarcals que se'n desenten¹²⁰, i on el camp es troba en un percentatge molt elevat d'accions en mans de la iniciativa i la responsabilitat directa d'entitats del tercer sector.

120«Hi ha dificultats per interpretar les diferents competències: locals, autonòmiques, estatals... amb incidència directa en l'atenció dels infants. S'observa una absència de circuits clars i sistemes de coordinació entre els diferents serveis i recursos. L'assumpció de responsabilitats i l'exercici de l'autoritat es dilueixen entre els diferents estaments.» Punt 5.3.4. de l'Informe sobre la situació de la infància i adolescència en risc a Catalunya. FEDAIA, 1998.

Situacions com l'absentisme escolar, l'atenció als menors desocupats, el reforç educatiu d'hàbits i socialització, el seguiment de les situacions personals amb factors de risc, l'atenció a determinades mancances materials bàsiques dels menors (higiene, alimentació, seguretat, escolarització...) i les tensions entre comunitats derivades de factors econòmics o culturals són alguns exemples d'actuacions d'urgència ateses i que, com a tals, no es van diagnosticar, quantificar i valorar en profunditat en el moment d'implementar el projecte.

Però la planificació i la gestió d'un projecte impliquen sempre un conjunt de coneixements i habilitats. Aquestes estan relacionades amb la capacitat d'avaluar necessitats, programar activitats, prendre decisions, prioritzar les tasques, supervisar les feines i el treball d'equip i avaluar les actuacions. Activitats que estan íntimament vinculades a les que duen a terme els professionals que desenvolupen les intervencions.

Moltes iniciatives en medi obert han nascut de l'especialització professional i de l'atenció dins de programes d'atenció social primària més amplis i constituïts per la nova legislació vigent. A més, com s'ha especificat paràgrafs enrere, els programes de protecció a la infància acostumen a treballar uns mateixos aspectes pel que fa a la metodologia i els objectius, sense dependre del territori, i s'apliquen seguint una normativa i uns criteris administratius molt clars (un exemple podrien ser el centres oberts).

En el cas del programa d'infància de Càritas, cal assenyalar la voluntat de l'entitat per endegar una intervenció d'aquestes característiques a partir d'un seguit de propostes fetes per diferents col·lectius associats a l'entitat. El finançament es va cercar un cop es tenia clar en què seria emprat. Tot i que en aquest exemple hi va tenir un pes molt important a l'hora d'endegar la intervenció una decisió institucional, també cal dir que no es va correspondre amb una diagnosi servei per servei de les necessitats que calia atendre.

Així, i sense desmerèixer ni qüestionar per res la tasca realitzada per les institucions i entitats avaluades, es constata una manca d'estudis de necessitats amb una certa profunditat a l'inici de la implementació. Aquesta situació, que respon a una manca de pressupost, la limitació de la realitat sobre la qual hi ha possibilitats d'actuar, la manca de persones preparades per fer aquesta tasca lligades a l'entitat, la

dificultat d'establir les actuacions més eficaces, etc., pot tenir com a conseqüència la manca d'un referent clar a l'hora de fer reestructuracions i replantejaments de la intervenció. Això passa molt especialment quan es pretén valorar la millora que ha produït el projecte en la població atesa. Saber d'on es parteix és molt important per poder avaluar regularment la tasca desenvolupada. D'una altra manera, es podria caure a tenir casos atesos de manera crònica, i en la pèrdua de la visió general del territori.

Una dificultat que tenen alguns serveis és que, amb el temps i el manteniment de determinades respostes a necessitats molt concretes, es van quedant petits, limitats, en el sentit que estan per sota de les exigències que els demana tant la intervenció com la població usuària. Acaben sent un altra actuació puntual dins la xarxa d'atenció social primària, perdent un cert grau d'idiosincràsia i originalitat.

La sensibilitat de la intervenció socioeducativa en medi obert, des d'una clau de resposta a necessitats de la infància en situació de desprotecció, porta a un treball ferm de replantejament i orientació cap a accions que es corresponguin de la millor manera possible amb la realitat present dels seus destinataris. Demana, en conseqüència, un bon coneixement d'aquesta per tal de reestructurar els servei o configurar-los un altre cop per mantenir-ne viu el significat. Els equips han d'esdevenir dinamitzadors i no mers reproductors d'una acció.

Com a conclusió d'aquest apartat, la recomanació de fer no només un bon diagnòstic abans d'iniciar un projecte, sinó fer-lo amb d'altres per orientar millor les accions en perspectiva de pla integral, i mantenir la seva revisió cada període de temps des de les avaluacions o memòries finals. Cal adequar-se a les necessitats que poden anar sorgint fruit dels canvis que experimenta la realitat social. Per fer-ho, sempre cal tenir present tant la seva ambigüitat, com un acostament plural en l'estudi i anàlisi.

Igualment, com ja s'hi ha fet referència en apartats anteriors pels mateixos entrevistats, caldria implicar i fer participar els mateixos usuaris en el disseny i revisió dels plans creats per satisfer les seves necessitats. D'aquesta manera, necessitats, projectes, intervenció i usuaris configuraran una estructura dinàmica amb capacitat de generar canvis no només en els mateixos individus, sinó també en l'entorn on es treballa.

9.1.2.2. La dificultat de fer definicions i la manca de referents teòrics: el predomini de l'acció sobre la reflexió

Per una banda, en la documentació costa trobar elements teòrics des de l'àmbit de la pedagogia o l'educació social; no es troba una base sòlida de continguts que justifiqui la intervenció, amb una anàlisi en profunditat de la realitat que es vol atendre. Les hipòtesis de sortida tenen tendència a fer afirmacions molt generals referides a la descripció del servei, la millora del context comunitari i la resposta a unes necessitats igual de generals. La filosofia educativa sembla reduïda a una definició de *sensibilitats* i a un seguit de criteris que han de conduir la intervenció.

Per altra banda, la documentació rebutja les filosofies assistencialistes o simplement paliatives, i posa la mirada cap a una perspectiva més compromesa, crítica amb el present, i optimista en les possibilitats de millora del col·lectiu social. Es deixa sentir una confiança en la reforma del pensament a través de l'educació, no tant des d'una clau intel·lectual o ideològica com des d'una ètica de les relacions socials. D'aquesta manera, l'acció educativa no només és analitzada com una necessitat compensatòria o instructiva, sinó en estreta relació amb una axiologia, amb el món dels valors.

Igualment, es troba a faltar el concepte d'encàrrec, la definició, les conseqüències que comportarà tant en el disseny i implementació del projecte com per l'entitat que l'assumirà. L'encàrrec institucional acostuma a ser una de les justificacions més habituals de moltes de les intervencions, per ser el seu promotor directe i no tant l'entitat que s'hi adapta. La comanda feta per l'administració a través d'un concurs públic, ha d'obligar el tercer sector a replantejar el sentit i la justificació finals que tindran els serveis prestats. L'entitat entra en un joc diferent i cal que sàpiga negociar amb fermesa quines són les seves condicions, especialment pel que fa a la metodologia i al plantejament pedagògic que desenvoluparà al llarg de la intervenció i amb els usuaris.

Pel que fa a la presentació d'objectius que descriu la documentació, la primera de les condicions per ser factible i coherent és la necessitat que s'avinguin amb la intervenció prevista. Sense posar en dubte la bona voluntat dels serveis a l'hora de respondre a les finalitats per les quals han estat constituïts, cal tenir en compte les possibilitats reals que tenen per fer-ho. És per aquesta raó que certs objectius massa

pretensiosos poden fer caure en l'equívoc les potencialitats reals del medi obert. Cal ajustar cada cosa al seu lloc.

També cal definir els objectius al més acuradament possible, sobretot els específics, dotant-los d'un sentit *patrimonial* amb el que constatar la pròpia idiosincràsia i les possibilitats del servei. D'aquesta manera s'ajuda els equips a establir línies en la seva acció socioeducativa, diferenciant-se d'altres, i fent una opció personal. Construint una bona especialització d'objectius s'aconseguirà que els programes de medi obert s'adeqüin cada cop més a respondre a unes determinades necessitats socioeducatives, que no poden ser totes, deixant de ser simples actuacions de contenció i urgència per esdevenir plataformes educatives amb veu pròpia.

Seguint aquesta mateixa línia valorativa, es defineixen poc els conceptes d'intervenció, estructuració de la intervenció, seqüenciació de la intervenció i implementació de la intervenció. Caldria explicitar millor que entén cada entitat pel servei o projecte concret que desenvolupa, descrivint les seves característiques, metodologia, dinàmiques i processos. No es tant una feina en el sentit bibliogràfic de la paraula, a la recerca de cites a peu de plana, com de reflexió de l'equip responsable per clarificar bé què és el que s'implementa i de quina manera es fa.

Com a conclusió final d'aquest apartat, hem de remetre'ns al títol una altra vegada: la reflexió en el medi obert perd espai a favor de l'acció. Hi ha una preocupació molt gran pels aspectes concrets, immediats i relatius a la implementació i a les activitats, però potser en alguns casos manquen els discerniments per ubicar el treball en un marc operatiu teòric més ampli.

9.1.3. Metodologia i equips

En aquest tercer apartat es vol fer referència a la situació de dos aspectes imprescindibles en els serveis de medi obert: la metodologia emprada i els equips responsables per fer-ho. Es pretén sintetitzar les principals qüestions i propostes amb una presència més gran al llarg de l'anàlisi, així com les problemàtiques i les propostes formulades en el seu procés de solució.

9.1.3.1. Metodologia i treball educatiu: la tensió entre l'atenció al grup i la persona

La majoria de projectes de la mostra disposen per a la seva tasca de locals propis o cedits preparats i equipats per a aquest fi, on desenvolupen la majoria de les seves activitats. El carrer acostuma a ser només una intervenció complementària per intervenir en alguns casos i situacions (captació d'usuaris, relacions amb grups aliens a l'activitat i apropament a la quotidianitat per resoldre conflictes, entre d'altres). Només en un dels projectes avaluats, el de dinamització de joves a la Costa Nord de l'Alt Empordà, el carrer té especial importància. Malgrat tot, valora la necessitat de disposar de locals de referència per consolidar tant el treball educatiu com la dinàmica dels projectes en els diferents territoris on implementa la seva acció.

Cal assenyalar, però, la sensibilitat comunitària de molts dels programes i projectes, que tenen una relació molt estreta amb la comunitat de veïns més propera, així com amb altres iniciatives associatives i social que es puguin implementar en el territori. En aquest sentit, cal destacar plans de desenvolupament comunitari com ara el del Bon Pastor de Figueres, on s'intenta integrar els diferents projectes més especialitzats en una dinàmica àmplia i comuna de treball per al barri. El tarannà aperturista de la intervenció el potencien a partir d'una oferta més àmplia de places en les activitats, intentant encabir altres menors sense problemàtica afegida de risc social i dinamitzant activitats de lleure en els períodes de vacances escolars obertes a tots els infants del sector. Generalment, els tècnics tenen un coneixement molt proper de l'entorn on treballen, i aquest és un aspecte molt valorat per directius i responsables de programes, que el troben a faltar quan hi ha relleus professionals.

Pel que fa a la metodologia de la intervenció desenvolupada amb els usuaris, en els serveis avaluats se segueixen dos tipus de tòniques:

1. les que prioritzen un seguiment molt personalitzat i individual, amb una atenció a un nombre petit de casos, incidint molt poc en aspectes de socialització i treball amb grup ampli, i
2. les que tot i mantenir la línia de seguiment i objectius a través d'un projecte educatiu individual, mantenen els espais grupals per treballar la socialització amb l'atenció a un bon nombre d'usuaris.

La primera línia es correspon amb una visió psicologista i terapèutica de la intervenció, mentre que la segona té més a veure amb els

critèris de l'educació social i l'animació sociocultural. L'acció intensiva sobre el menor amb la reducció de la inversió horària i la dedicació al grup, per a uns, i la capacitat d'acollir un nombre més gran d'usuaris treballant socialització i normalització, per als altres, són a grans trets les diferències. No són opcions oposades entre si ni tampoc contradictòries, sinó complementàries. Cap de les dues exclou la metodologia de l'altra ni la posa en qüestió, sinó que per manca de recursos o per criteris d'eficàcia en els seus objectius accentua la pròpia. Aquesta sensibilitat pel plantejament del treball educatiu té molt a veure amb la formació específica i el tarannà de l'equip responsable de la intervenció.

Per la primera opció metodològica, el model de referència és l'educació especialitzada, amb un tractament terapèutic de la problemàtica del menor, la relació i el lligam estret amb la família, que participa en el procés educatiu donant a la intervenció una dimensió global i total sobre el menor.

Per la segona línia metodològica, el referent del treball educatiu és el lleure i les dinàmiques d'animació sociocultural, treballant i tenint cura de l'ambient, la socialització i l'entorn quotidià on es mou el menor. Sense renunciar al seguiment individualitzat, incorpora altres usuaris normalitzats al servei i dinamitza activitats de tipus més general en períodes de vacances.

Els dos plantejaments metodològics poden comportar un cert conflicte amb les respectives instàncies directives quan es prenen com a opció ferma i unitària per part de l'equip. Especialment en la primera opció existeix un problema de manca de capacitat d'acceptació de nous usuaris, ja que és una intervenció intensiva, unida a la dificultat de generar espais normalitzadors per part del mateix servei, i a la necessitat de cercar-ne altres d'exterior que puguin fer aquesta funció. Lògicament, això té unes conseqüències polítiques i pressupostàries, i algunes titularitats no veuen amb bon ulls aquestes opcions tan personalitzades i exclusives. Per la seva banda, els tècnics implicats les defensen en nom d'una intervenció de més qualitat i eficàcia, que evita perdre temps en contenció de grup.

9.1.3.2. La dificultat d'assolir dinàmiques d'avaluació

En general, en la majoria de serveis es constata un desequilibri en l'extensió i distribució de les avaluacions de la intervenció. Les revisions

queden molt concentrades en determinats moments de l'any (amb temps i dedicacions laborals previstes per fer-ho), mentre que s'abandonen en el ritme ordinari d'activitat. En general, aquesta situació respon a la manca d'espai i temps en els moments que es desenvolupa la intervenció directa amb els menors i en què els serveis es veuen immersos en uns ritmes més trepidants i també més centrats en el desenvolupament de les tasques de cada dia.

L'avaluació dels processos educatius i personals desenvolupats a nivell d'usuaris sembla fer-se amb més regularitat, especialment pel que fa als objectius assolits i als aspectes que cal treballar de nou o amb més força. En aquest sentit els seguiments són una pràctica ben assolida pels equips, amb una gran sensibilitat per fer-la a temps i amb serietat.

L'avaluació global del projecte es concreta en una memòria final on es volen explicitar tots els encerts, limitacions i carències que ha mantingut la intervenció. També es fa una descripció de la intervenció, més o menys acurada, segons els casos. En la memòria, acostumen a constar dades quantitatives, i també alguna exposició d'indicadors per establir tipologies de menors atesos, o problemàtiques treballades. Un dels aspectes debatuts en aquest àmbit en algunes entitats, és la necessitat d'establir un quadre d'indicadors que realment permetin quantificar i mesurar l'assoliment de determinats objectius amb els menors. Amb això es vol defugir d'avaluacions massa descriptives o generals, però que no acaben afrontant resultats. És el cas de Càritas Diocesana i de la cooperativa Escaler. Igualment els centres oberts, pel que fa als infants, també mantenen protocols més acurats.

Un punt molt descuidat quant a l'avaluació dels equips, és el de la supervisió. Com que suposa un esforç afegit de temps, dedicació i recursos (cal cercar un professional de fora del servei), moltes entitats no s'ho plantegen, o com a molt hi fan participar tots els seus professionals en una mateixa sessió (tots els tècnics que participen de l'àmbit de serveis socials, per exemple).

La supervisió ajudaria a centrar millor els equips en la intervenció i en els objectius previstos, afavorint la revisió de determinades dinàmiques fruit de la inèrcia. Aportaria elements nous d'interpretació de la feina realitzada, afavorint la distància entre educadors i menors atesos. De totes maneres, s'entén que la precarietat de temps i de dedicacions

té com a resultat la dificultat d'establir moments com ara la supervisió en ritmes de treball tan intensos.

Un tema diferent és la valoració pròpiament dita amb relació a l'àmbit de l'avaluació, les memòries i la documentació escrita. Com que ha estat un aspecte prou desenvolupat en l'apartat corresponent, potser no cal afegir-hi res més, però sí que cal accentuar dues mancances: la dificultat d'estructurar un model de memòria més homogeni, coherent i estructurat i la insistència a elaborar documentacions avaluatives massa descriptives i poc valoratives.

Formalitzar un marc documental estable i regular dissenyat anteriorment amb la intenció de respondre als objectius pels quals ha estat previst, serviria per no deixar de valorar cap àmbit, i permetria, a més, una comparació més lineal entre memòries i avaluacions passades i actuals. En aquest sentit, falta recapitulació i s'acaba amb la sensació que les valoracions cauen en sac foradat o es van repetint sense massa convicció any rere any, però sense afrontar d'una manera decidida les seves implicacions. Això pot tenir com a conseqüència que les memòries documentals anuals, i amb elles la dinàmica d'avaluació, es puguin convertir en una formalitat acceptada per tots: tècnics, directius i polítics. Una dinàmica que no serveix per transformar ni millorar res.

Aquesta valoració es relaciona amb una segona carència: el tarannà descriptiu que acostumen a mantenir les memòries. L'afany per registrar totes les incidències numèriques i eventuais per les quals ha passat el servei en un any és lloable, però a vegades poc operativa. Pot pertànyer, si es té prou temps per fer-ho, a un apartat preliminar en la memòria, però l'espai on s'haurien d'abocar realment esforços és en l'anàlisi de les situacions, l'extracció de conclusions i l'aportació de solucions a curt i mitjà termini.

Lògicament, aquesta feina hauria d'estar connectada amb dos aspectes: el sa realisme i la capacitat de discerniment i decisió dels darrers responsables dels projectes i programes. En cas contrari, suposa perdre temps i esforç, perquè la feina queda mancada de la seva dimensió aplicada i sense aquesta perd tot el sentit. I és que l'avaluació i l'elaboració de memòries té per objectius la presa de decisions per millorar la intervenció, per sobre d'esdevenir la seva crònica.

9.1.3.3. La maduresa del treball tècnic: registres i coordinacions

«El treball coordinat intramunicipal i intermunicipal, la trobada amb la iniciativa social, cercant elements sinèrgics i multiplicadors, esdevenen cada cop més reals, per seguir aguditzant la creativitat i el compromís en un nou escenari en el qual la trobada i l'avenç tinguin millors resultats¹²¹.» Amb aquesta conclusió de les Segones Jornades d'Atenció Primària (Barcelona, 1999:148), queda ben explícita l'aposta per les coordinacions entre serveis i iniciatives socials. Globalment es pot concloure que les coordinacions a les comarques gironines disposen d'un bon nivell i queda molt ben reflectit en el bon desenvolupament de dos aspectes: els registres i protocols de relació, per una banda, i la vitalitat i claredat de les coordinacions amb la resta de serveis socioeducatius a la infància, per una altra.

Tots els serveis disposen d'instruments de registre i seguiment acurats i tipificats per àmbits d'intervenció (menor, família, grup, coordinacions, acollida i derivacions, entre d'altres), que demostren la preocupació per una feina acurada i minuciosa. No es pretén fer simplement d'espai d'entreteniment i guarda dels infants. Això també indica claredat pel que fa als objectius de les accions educatives i l'accentuació del tarannà compensatori i especialitzat. Igualment estan consolidats els mecanismes d'acollida dels usuaris i els compromisos i pactes que s'estableixen des d'una opció voluntària, amb els menors i les famílies, cosa que significa especialment el tarannà del treball de medi obert, a diferència de l'internament i del marc residencial.

La consciència de territori i treball en xarxa és un segon aspecte que cal destacar favorablement i que queda reflectit en les coordinacions previstes i desenvolupades. La feina amb el menor atès no correspon de manera exclusiva al servei. Aquest és l'esglaó d'una cadena d'intervencions que comencen en la família, l'entorn, la sanitat, la institució escolar i finalitzen en l'atenció social primària, i que té en el servei en medi obert un altra aportació.

Sense voler diluir la importància dels serveis en medi obert en el procés d'atenció i protecció al menor, és saludable reconèixer la pròpia intervenció com a parcial i complementària amb d'altres que tenen igual valor i influència. També és cert que sovint l'encadenat

¹²¹ Segones Jornades dels Serveis Socials d'Atenció Primària: subjecte i xarxes socials. Estratègies d'acció comunitària. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Barcelona, 1999.

d'intervencions no és real, perquè no existeix a tot arreu una atapeïda xarxa de serveis, cosa que fa que el medi obert esdevingui l'únic protagonista. Aquí podríem debatre i discutir des dels criteris tècnics necessaris entorn de les funcions i competències que han de mantenir els serveis de medi obert. Les possibilitats i les opcions són moltes, algunes molt especialitzades, extenses i intenses, mentre que d'altres prefereixen aportar només elements originaris i deixar la resta per a altres agents socials. Aquest seguit d'aspectes es reprendrà a tall de reflexió en l'apartat final de les conclusions que fa referència a la conceptualització del medi obert.

L'assistència social primària constitueix el primer eix de coordinació, amb les escoles i instituts que tenen alguns alumnes en els serveis de medi obert. Quan es treballa amb majors de 16 anys, el referent laboral i la relació amb empreses i serveis d'inserció acostuma a ser bastant important. Es constata dins la documentació l'existència de relacions de coordinació amb altres entitats i agents socials (centres sanitaris, serveis psicopedagògics especialitzats, EAP, EAIA, altres serveis, associacions i clubs esportius), sempre de manera esporàdica o molt centrada en el seguiment d'alguns menors.

Dins d'aquest àmbit, cal ressaltar les coordinacions internes. No podem oblidar que, com ja hem esmentat, molts dels projectes pertanyen a programes més amplis o a línies de treball de l'entitat. Això significa d'una manera molt especial aquestes trobades com a moments d'acord, establiment de criteris comuns, compartir materials i recursos, avaluar, rebre formació... Les reunions internes esdevenen, per a molts equips febles, l'oportunitat de mantenir relació i diàleg amb altres professionals que, com ells, desenvolupen tasques que tenen dissenys i objectius semblants a la pròpia. El fet que la majoria d'entitats disposin d'un coordinador específic pel programa, la línia o l'àmbit ja indica que aquest sistema vol suplir la manca de quòrum que mantenen els equips dels projectes.

Finalment, i com una realitat peculiar, trobem les coordinacions dels plans de desenvolupament comunitari, en el nostre cas, l'exemple del barri del Bon Pastor de Figueres. La seva originalitat rau en la capacitat d'implicar en la dinàmica de treball, disseny i avaluació, no només els professionals sinó els mateixos veïns i associacions del territori, comptant a més amb la presència de l'administració local i autonòmica. Tanta heterogeneïtat pot dificultar la presa de decisions i produir un enfrontament de parer i interessos. Depèn de tots els

implicats mantenir una capacitat de diàleg enriquidor i de renúncia per aconseguir acords i criteris comuns.

Com a reflexió final per tancar aquest apartat, hem d'afegir la dificultat que es constata d'implicar els usuaris en els dinàmiques de valoració i avaluació. Alguns dels entrevistats han fet notar la incongruència que es dona amb la mateixa filosofia del medi obert, a l'hora de fer partícip l'usuari en el procés de transformació i canvi. Si que es fa a petita escala amb alguns menors per valorar algunes activitats. Alguns projectes com el d'Integrades d'Escaler treballen des de la tutoria el fet que l'usuari sigui ben conscient i responsable de les decisions que va prenent. Però, globalment, mancarien incorporats al mateix projecte uns instruments que impliquessin els destinataris de la seva intervenció en la redefinició i valoració de tot el que es fa per ells.

9.1.3.4. Els fruits del projectes de medi obert: una millora relativa, incompleta i insatisfeta

Una de les grans preguntes que es volen resoldre en el moment que es planteja una acció d'avaluació, és si les accions desenvolupades per un determinat projecte arriben a produir canvis substancials en la realitat de les persones i l'entorn, o és una tasca ineficaç. I és que parlar d'eficàcia en el camp de l'acció social és complicat i perillós. La realitat i la complexitat del medi on es treballa (persones, relacions i societat) fan que una mesura quantitativa sigui difícil. Això no vol dir renunciar a la necessitat que, com a serveis públics que són, es desenvolupin amb la màxima professionalitat i eficiència possibles, responnent a les expectatives que sobre ells es dipositen.

Això és una de les raons per les quals al llarg de la tesi s'utilitzen expressions com «estat de la qüestió», «exploratòria» o «problemàtica», i no «resultats», «hipòtesis» o «afirmacions». Seguint aquest mateix criteri, en la revisió i la valoració dels resultats i l'eficàcia dels projectes s'ha fet el mateix. D'aquesta manera la metodologia de la recerca parteix, en aquest aspecte, de la percepció d'èxit o fracàs que tenen els responsables de la seva dinamització, i no de l'aplicació de possibles indicadors quantitius.

En general, tothom creu que els serveis milloren la qualitat de vida dels infants atesos i han servit per provocar transformacions positives. El problema és que molts cops aquesta afirmació es fa des d'un

referent negatiu: «millor això que res», o «abans era pitjor perquè no existia res». Si el punt de comparació és res, resulta més que evident que l'acció serà sempre molt profitosa. I és aquí on mancaria un punt de crítica constructiva. En comptes de fer-la, es deixa traspuar un cert sentiment d'impotència davant la magnitud d'alguns problemes, cosa que s'uneix a la dificultat de fer valoracions a llarg termini. Es parla d'itineraris llargs exposats a patir d'alts i baixos considerables, dins d'un context personal i maduratiu dels usuaris molt canviant. En la majoria de les opinions hi ha una reticència a parlar del que podríem anomenar millores *objectives*. En aquest sentit les respostes dels entrevistats creuen que el projecte ha millorat la situació, perquè ha dotat els infant i adolescents atesos d'instruments que afavoreixin la seva autonomia personal.

Alguns serveis, especialment del tercer sector, més compromesos amb la necessitat d'oferir resultats (també cal dir que hi trobem dissenys de projectes més operatius, com el d'orientació laboral d'Escaler), utilitzen tot un seguit d'indicadors per poder justificar les millores. De fet, en el camp social és l'única manera de poder-ho constatar, relacionant en el procés d'intervenció un punt de partença, uns objectius i unes fites. El problema dels indicadors és que són difícils d'establir, consensuar (per tal de comparar), quantificar i, molt especialment, interpretar. No poden reduir tota la riquesa de la intervenció i els canvis que s'hagin produït en l'usuari. A més hi ha molts aspectes que queden sense *indicador* de referència. Tot i aquestes limitacions, cal mantenir i defensar la seva importància en el marc de les valoracions de l'eficàcia dels projectes, i lloar totes les iniciatives que es fan des d'entitats i equips en aquest àmbit.

Quan es parla de millores en la majoria dels casos apareix amb força el *però*, és a dir, les limitacions, habitualment externes a la voluntat del servei, que fan que els resultats no siguin millors. La majoria són conegudes per tots, i poden semblar fins i tot força superficials. Entre elles podem esmentar les següents:

- La resistència i dificultat que mantenen els usuaris respecte a la intervenció.
- L'estructura del projecte.
- La manca de mitjans materials i humans per desenvolupar la tasca.

- La impossibilitat de lluitar contra els mecanismes d'exclusió inherents a la nostra societat.

Totes són afirmacions que s'acostumen a fer en un moment donat per explicar d'una manera molt general les dificultats de treballar en el camp social, però que per altra banda semblen desmerèixer la confiança que tenen entrevistats i documentació en les possibilitats reals dels seus projectes.

D'aquesta manera, es pot afirmar que ens trobem amb un cert pessimisme entorn de l'èxit i les possibilitats de les intervencions, qualificades fent referència al títol d'aquest apartat com a insatisfactòries i incompletes. Però tot i que el camp social no acostuma a ser un àmbit que doni gaires alegries, tampoc es poden menyscar les seves potencialitats, lligades sempre a la iniciativa dels professionals i les entitats que hi treballen d'una manera compromesa.

La sensació de millora relativa però incompleta que condueix a la insatisfacció, és del tot comprensible donada la situació de precarietat de recursos de molts serveis. Però aquí també rau el repte de creativitat per a la millora amb l'avaluació i el disseny de nous projectes. La intervenció socioeducativa en medi obert ha de reconèixer la irregularitat que té en molts moments, les dificultats estructurals, la duresa del treball i la manca de recursos professionals. És un marc d'actuació i no tant una fórmula per fer-ho. Això obliga a tots els que hi treballen a continuar cercant l'originalitat, l'experimentació i el canvi de les seves propostes tenint molt en compte la realitat social dels destinataris i els ensenyaments que dona la pràctica.

9.1.3.5. Els equips de professionals: entre la feblesa i la il·lusió

S'ha fet constatar reiteradament la dificultat de trobar en els projectes de medi obert avaluats equips nombrosos. La feblesa en el nombre de professionals és una carència i una limitació molt assenyalada per directius i coordinadors. La manca de polivalència en la formació, la sobrecàrrega de feina, la dificultat d'establir criteris consensuats i discernits en les actuacions, la multiplicació de rols i funcions, la pèrdua d'espais d'intervenció directa per augmentar els espais de dedicació i la dificultat i el desànim de treballar en soledat

en un camp de per si prou contundent en són algunes de les conseqüències.

Però, paradoxalment, els professionals són valorats com una de les riqueses més grans que tenen les entitats i els projectes. Supleixen amb la il·lusió, l'esforç personal, la voluntarietat i la creativitat la manca de mitjans. Es remarca el tarannà vocacional que mantenen, així com la preocupació per millorar el seu nivell tècnic.

S'estableixen rols i funcions per categories: director, coordinador, educador, monitor i la persona encarregada dels tallers. En alguna documentació apareixen clarament explicitades les funcions respectives. A la pràctica, es fa difícil establir què li pertoca a cadascú, ja que no existeixen tots els graus i se cerquen fórmules més eficaces i en concordància amb les necessitats a mesura que les tasques van apareixent.

En el tercer sector, els problemes que s'esmenten amb referència als professionals tenen a veure amb el seu caràcter itinerant i versàtil, cosa que obliga a tornar a iniciar la intervenció a nivell de relacions i coneixement d'usuaris. En l'àmbit de l'administració local i comarcal, es parla dels perills d'establir una cronologia en la manera de fer les coses i de la tensió que apareix quan les demandes fetes per la direcció surten de l'àmbit habitual de treball del professional.

El tema del voluntariat, fora del cas de Càritas, no es planteja com un objectiu dels projectes. Alguns serveis preveuen la figura de l'estudiant d'educació social en pràctiques. També, degut a la manca de recursos humans, es planteja l'ajuda de voluntaris com un complement, però no com una fita per si mateixa. En cap moment s'esmenta una possible tensió entre els dos rols, professional i voluntari.

Curiosament, es reivindica l'existència i el dinamisme associatiu promogut per persones voluntàries que tenien anteriorment molts barris i pobles. Es creu que l'existència d'entitats no professionalitzades en l'àmbit de l'esport i el lleure, ajudaria molt a complementar la feina de normalització per a molts infants atesos pel medi obert. L'àmbit extraescolar no especialitzat, és una necessitat que molts parers valoren com a molt important i que permetria als projectes dedicar-se d'una manera més efectiva als objectius per als quals estan previstos. Però també es constata que determinats serveis acaben fent una certa tasca substitutòria de l'educació en el lleure i l'animació sociocultural.

9.1.4. Llums i ombres del medi obert a les comarques gironines

Dins d'aquest apartat, es pretén recollir d'una manera molt sintètica els punts forts i febles del medi obert assenyalats per l'anàlisi de les dades aportades des dels diversos instruments del treball de camp. D'aquesta manera, es completa la panoràmica sobre el seu estat a les comarques gironines, principal objectiu de la recerca.

La documentació i els entrevistats ofereixen una panoràmica conservadora en la valoració dels punts forts de les pròpies intervencions. Conservadora en el sentit que la consolidació dels serveis que arrossegueu una precarietat estructural (i aquí aventurem un dels principals punts dèbils), tant des de la perspectiva interna (equips, volum i possibilitats) com externa (continuitat, finançament i reconeixement), és l'ideal que s'hauria d'aconseguir. Conservadora perquè fan una aposta decidida per mantenir el tipus de serveis que ja desenvolupen.

En part, això passa perquè manquen referents alternatius a l'hora d'establir comparacions amb situacions anteriors (per tant, les accions actuals sempre són una millora), o amb alternatives futures (no es poden inventar gaires coses noves perquè no hi ha ni recursos per fer-ho, ni cap ventall de noves intervencions possibles). Conservadora en el sentit que assigna el paper més destacat a les possibilitats i potencialitats dels seus mitjans (professionals i projectes ja implementats), i no en altres línies noves de treball i iniciativa (tot i que en alguns casos s'hi aventuren, com ara la companyonia amb el sector públic).

Els entrevistats manifesten, malgrat aquesta primera constatació, altres punts de fortlesa que tenen a veure amb un treball compromès amb instàncies exteriors al servei. Potser la més reiterada és la que fa referència al manteniment d'una xarxa territorial de relacions forta, clara i consensuada, tant amb la resta d'agents socials, com amb els diversos col·lectius de població atesa. En aquest sentit, hem de destacar el paper que s'assigna en algun programa al voluntariat, no des d'un vessant assistencial o compensatori de la manca de professionals, sinó des de la implicació dels ciutadans en la realitat del projecte fent seu, en més o menys mesura, l'ideari, la situació dels usuaris i les necessitats que cal atendre.

Un altre aspecte valorat com a punt fort és la qualitat que es dona a la feina de seguiment i intervenció amb els menors atesos. Tots els serveis manifesten plena confiança en el rigor dels protocols i registres utilitzats per fer-ho, així com de la implicació tècnica dels professionals en aquesta tasca. Potser el que no acaba de quedar clar és la seva eficàcia, i només dos dels serveis ho expliciten en memòries i entrevistes a través dels indicadors. I és que la millora objectiva de la situació dels usuaris atesos i les seves famílies sembla estar en una via morta sobre la qual es planeja un cert pessimisme derivat de molts casos crònics. No se sap gaire bé com trencar certes inèrcies, i pocs serveis se senten prou forts com per actuar amb globalitat.

Una de les conseqüències de tenir usuaris crònics en els serveis assenyalades com a debilitat pels entrevistats, és la pèrdua de referència de la seva intervenció respecte a la totalitat de la societat. Molts projectes són vistos com a iniciatives molt especialitzades que tenen com a destinataris només un segment molt petit de la població, en situació de greu exclusió social.

Canviant de registre, un dels punts febles del medi obert, assenyalat en apartats anteriors, és la dependència de la voluntat política, ja sigui local (municipal), com autonòmica (conveni o subvenció amb la direcció general d'Atenció al Menor, el Departament de Treball o Benestar i Família). En conseqüència, la iniciativa del tercer sector, i els criteris estrictament tècnics de la intervenció socioeducativa, queden bastant limitats als concursos o possibilitats que ofereixen i accepten les fonts de finançament, ja sigui des de l'àmbit públic com del privat. La indefinició d'uns *mínims* en els serveis per a la infància des del vessant de protecció fora de l'àmbit residencial i els equips d'atenció primària, fa que trobem una diversitat de compromisos d'intensitats molt diferents segons el territori. La manca de polítiques de la Generalitat, i els canvis en els colors polítics en l'administració local acaben d'accentuar i enfosquir encara més el problema. Aquest sistema comporta interrupcions no desitjades en projectes que demanarien continuïtat, pèrdua d'itineraris i, més sovint, precarietat tant dels professionals com de l'estructura de la intervenció. Es fan impossibles les planificacions a llarg termini i el desenvolupament de millores estructurals per respondre a noves necessitats.

A tot això, cal unir-hi la manca d'estudis i diagnòstics en profunditat en temes d'infància en el territori (municipi o comarca) que permetin endegar unes accions des del medi obert més d'acord amb les

necessitats socials del col·lectiu al qual es pretén atendre. La manca de coordinacions prou consolidades en alguns programes pot provocar una tendència a la fragmentació de moltes accions i el debilitament quan els professionals han d'assumir personalment dues o tres línies d'intervenció de projectes diferents.

El medi obert té potencialitats, però també grans reptes si vol plantejar-se com una opció socioeducativa vàlida, eficaç, coherent i real com a resposta a les noves necessitats en matèria de protecció a la infància i adolescència en risc social. La manca de recursos amb pressupostos febles i irregulars, la necessitat d'entrar en dinàmiques empresarials, la conversió en públics de molts serveis, no pot fer oblidar la idiosincràsia en el treball i la sensibilitat que tenen les seves intervencions.

9.2. El medi obert a les comarques gironines: algunes reflexions per al futur

En aquest segon punt, es pretén recollir les reflexions i propostes adients per intentar establir algunes projeccions de línies de futur en el camp.

Al llarg de la tesi s'ha manifestat la dimensió aplicada que tenen els objectius previstos. La tesi no es podia reduir a una simple descripció de l'avaluació dels aspectes i les característiques més paleses dels projectes i programes valorats, encara que fos d'una manera diferent: global, unificada, i integradora. És per això que amb poques pàgines més es vol fer esment d'algunes propostes per a la reflexió, el disseny i el treball d'entitats i professionals d'aquest camp en el medi obert. Pretenen, sintetitzant la majoria de les informacions, parers, anàlisis i conclusions que s'han anat destriant al llarg de la recerca, fer-hi una anàlisi en profunditat. Obriran també el camí al darrer punt d'aquest apartat en què es voldrà fer una aproximació teòrica i de definició al medi obert com a intervenció i metodologia socioeducativa.

9.2.1. Salut estructural, finançament i continuïtat: un compromís pels drets de l'infant superant el debat del públic o la iniciativa social

Les intervencions en medi obert si no disposen d'un finançament que els cobreixi les espatlles, assegurui la continuïtat i permeti l'experimentació amb noves iniciatives, no disposaran d'una bona salut estructural. Aquesta és una situació que no afecta només el tercer sector, també l'administració pública i els serveis pateixen una crisi de recursos i continuïtat. S'està depenent continuament de canvis polítics, dèficits pressupostaris i prioritats en la despesa. La protecció a la infància en situació de desprotecció i desemparament des del medi obert, ha de significar un tema de prou pes específic com per assegurar uns mínims suficients per la cobertura de les seves necessitats.

Personalment, no volem entrar a parlar de quina és la millor opció, si realitzar les accions exclusivament des de l'àmbit públic o des del tercer sector. Totes dues són complementàries, i treballar en comú comporta acceptar la pluralitat i la diversitat d'iniciatives. El tercer sector, per la seva part, acostuma a ser més inquiet, ràpid intervenint i té una capacitat de dissenyar accions per fer front a necessitats concretes més flexible. Moltes entitats tenen una arrel associativa important i de participació ciutadana que és, en certa manera, una de les essències de les estratègies del medi obert. Cal tenir molt en compte aquestes qualitats abans d'abandonar el tercer sector a la sort d'uns recursos insuficients o ofegar-lo amb condicions insostenibles.

El més evident és que la qualitat de la intervenció socioeducativa passa per unes condicions laborals prou dignes com per motivar, estabilitzar i assegurar bons equips i professionals competents. No es pot convertir en precari el sector de l'educació social, perquè es juga amb els drets de la infància i es desestimen les seves necessitats i drets. Si per sectors com el de l'ensenyament s'ha fet una aposta clara i indiscutible per l'obligatorietat, caldria preguntar-se per què no es pot fer també en el camp del treball i l'educació social.

L'administració pública és la darrera responsable de la solució de les necessitats que té el seu territori a través de la implementació de projectes. Els ciutadans, per la seva part, han de ser membres actius a l'hora de conèixer les situacions d'exclusió social, participar en la seva eradicació i col·laborar amb el compromís d'accions per fer-ho

possible. El tercer sector i l'administració local són els que mantenen la responsabilitat en l'animació i dinamització d'aquests processos. El treball comunitari no ha de ser només de mediació per la resolució de problemes, també ha de tenir capacitat de construcció de la realitat social.

Cal superar l'estira-i-arrotonsa entre entitats i administracions, treballar plegats en un marc d'acord comú i amb continuïtat, vetllant per la principal finalitat que hauria d'ocupar a tots: la vetlla per detectar i respondre a les necessitats de protecció de la infància en el propi medi.

9.2.2. El dilema metodològic: educació especialitzada o general? Grupal o individual? El criteri socioeducatiu

La incorporació d'infants normalitzats a la dinàmica i a les activitats dels diferents serveis en medi obert és un tema que suscita un cert debat entre professionals. Uns defensen l'especialització en nom d'una intervenció més acurada, personal, intensiva i al final eficaç sobre l'infant que amb les dificultats d'exclusió i risc social, concentrant en ell tot l'esforç.

Altres pretenen evitar la formació de guetos afavorint l'ambient normalitzador, trencant l'endogàmia que poden comportar relacions i espais tancats des d'una perspectiva de valoració del procés de socialització. Pel que fa a la metodologia, aquestes posicions es tradueixen en unes dinàmiques de treball més individuals i terapèutiques o d'atenció a grups d'usuaris més amplis amb la promoció d'activitats grupals i comunitàries. Són, com ja s'ha repetit abans, dues posicions complementàries i que no neguen la validesa de l'altra opció, simplement realitzen una elecció de prioritats davant els recursos disponibles.

És des d'aquesta perspectiva des d'on cal valorar la situació. Totes dues són altament positives i necessàries, però moltes vegades no és possible mantenir-les en paral·lel. Sense tornar a entrar en el comentat tema dels recursos, la reflexió hauria de passar pel significat de l'acció socioeducativa, una intervenció feta amb menors que tenen unes necessitats socials que podrien malmetre el seu procés educatiu i de creixement com a ciutadans lliures.

D'aquesta manera, el medi obert ha de respondre-hi de la millor manera possible i utilitzant tots els mitjans al seu abast. En alguns casos, a través de la normalització amb iguals, en d'altres, amb atencions molt personalitzades i amb un treball molt acurat de les condicions materials i emocionals de la família. Personalment, creiem que l'educació social ha de ser al més comunitària i normalitzadora possible, en el sentit positiu de la paraula, perquè elimina les carències que poden ser motiu d'una desigualtat de drets i possibilitats. Cal treballar en un sentit de col·lectivitat i grup, i no tant amb opcions individuals i sectorials. L'educació social cerca atacar les arrels de les problemàtiques, alhora que prevenir que es reproduïen un altre cop, és per això que cal donar més importància a les accions integradores i comunitàries, afavorint la corresponsabilitat de la societat amb els problemes dels altres.

Podem concloure amb unes de les crítiques de l'informe sobre la situació de la infància i l'adolescència de la FEDAIA (1998: punt 5.3.1) que planteja molt correctament la necessitat d'accions cada cop més integrades. «L'infant és fraccionat, dividit, ja que no s'aborden les seves necessitats des d'una perspectiva global: les actuacions es realitzen de forma parcel·lada i fragmentada (prevenció, atenció primària, atenció especialitzada, lleure, espais escolars...). Degut a aquesta fragmentació, en alguns casos tant els menors com les seves famílies arriben a situacions de deteriorament personal greus en no abordar-se la problemàtica en el seu conjunt malgrat els esforços per coordinar-se. També en ocasions passa molt de temps abans de prendre una decisió sobre el futur d'un menor.»

9.2.3. Les relacions de coordinació: una estratègia inqüestionable en el medi obert

Les relació de coordinació, especialment amb el serveis de l'assistència social primària i les escoles, esdevé una metodologia plenament consolidada en els serveis avaluats i inqüestionable per desenvolupar la tasca en el medi obert. Sense aquestes relacions, els projectes no tindrien raó de ser perquè es convertirien en principi i final de les seves pròpies accions. És un aspecte plenament assolit i integrat, tot i que amb més o menys dificultat i densitat, segons les situacions i les tipologies d'intervenció a les que hem fet referència.

Els consorcis i els plans de desenvolupament comunitari tenen el gran avantatge de l'organització i centralització de les seves intervencions, que comporten un treball molt estret entre equips de medi obert i serveis de primària. No és només un simple traspàs d'informació i derivació de casos, sinó que implica també un acord d'objectius i treball amb el menor al qual es pretén atendre i la seva família. La situació de risc social és unitària, i així ha de ser el seu acostament. Tot i que s'actui des de perspectives diferents, no es pot perdre el tractament global. És una tasca complementària en què cada part implicada aporta determinades accions. En la mesura que integrem i augmentem la intensitat de les intervencions es podran afrontar més problemes i situacions viscudes pel menor i el seu entorn familiar.

En un altre ordre de coses, el medi obert conserva el seu caràcter eminentment preventiu¹²², evitant el deteriorament de les situacions i afavorint uns processos educatius que provoquin canvis en la realitat personal i social dels menors atesos. Una intervenció en medi obert consolidada i plural (amb perspectiva d'atendre tot el ventall d'edats, des de la primera infància fins a l'adolescència) tindrà com a resultat la reducció dels casos de risc en una població i, en conseqüència, afavorirà el treball dels serveis de primària.

La gestió del treball amb la família i el seu seguiment pot establir una competència pel que fa a orientacions entre els professionals de medi obert responsables del seguiment del menor i els serveis d'atenció social primària que assumeixen la intervenció familiar en la totalitat. Sense entrar en el debat sobre qui ha de mantenir la iniciativa i definir les línies d'actuació (per marc legislatiu els serveis de primària), caldria assegurar una complementarietat *de facto* entre uns i altres. Les accions desenvolupades per uns i altres s'ajudarien i qualificarien contínuament en una tasca comuna, en què uns incideixen més en l'infant, i els altres en la família. Alguns professionals de primària, en canvi, valoren més oportuna la dependència del medi obert dels serveis d'atenció primària, constituint llavors un instrument per fer més efectives les intervencions, incrementant els processos de seguiment i educació.

¹²² «Entenem per prevenció aquelles intervencions integrades capaces de donar resposta a cadascun dels problemes que influeixen en els processos d'exclusió social; és a dir, aquests han de ser abordats des de diferents administracions i/o institucions mitjançant la coordinació entre els professionals que intervenen sobre un mateixa població o territori» (Serra, M.; Fernández, R.: Esbargi un model socioeducatiu en medi obert. *Quaderns d'Educació Social: «L'educació social i la infància, acompanyant cap al futur»*, CEESC, Barcelona, 2002).

Un altre punt que hem de destacar és la necessitat d'enfortir les relacions entre entitats, no només entre aquelles que es dediquen a una tasca de medi obert, sinó també amb d'altres centrades en el treball del lleure i l'associacionisme. Amb les primeres, per realitzar un cert treball de definició de les intervencions en el territori, un acord que faci referència als aspectes que es pretenen treballar i la metodologia que s'ha de desenvolupar per fer-ho. Determinats serveis haurien de renunciar a una actitud de distància (sovint vinculada al seu caràcter professional) per vincular-se més estretament en coneixement i participació a les dinàmiques associatives i ciutadanes del territori on treballen. Aquesta opció afavoriria la normalització del tracte i les accions, la incorporació d'altres infants, la corresponsabilitat dels veïns, facilitant la incorporació de molts infants atesos en activitats esportives, associatives i de lleure. El fet que a les comarques gironines predominin els municipis petits i mitjans¹²³, dóna encara més sentit a aquesta iniciativa, que en entorns urbans s'hauria de vincular més estretament a les dinàmiques de barri.

9.2.4. La necessitat d'avaluar, supervisar i reflexionar per tal de millorar la natura i el sentit de la intervenció

Avaluar en educació social significa «proporcionar la màxima informació a les persones destinatàries de programes d'intervenció educativa per millorar els processos, reajustar els objectius, revisar els plans, programes, mètodes i recursos, i per facilitar la màxima ajuda i orientació en cas que sigui necessari» (Castillo, Cabrerizo, 2004:36). D'aquesta manera, l'avaluació i els instruments per recollir la informació, no es poden reduir a determinats moments de l'any que contenen una menor intervenció directa amb els usuaris. La dinàmica d'avaluació ha de poder respondre, d'una manera prou exigent i concreta, a les funcions per a les quals està prevista: les de diagnòstic de les situacions de pertinença, estimant les possibilitats i rendiments, la de retroalimentadora i orientadora dels processos educatius i les de control, supervisant tot el seguit d'aspectes que conformen un servei (Cardona: 1994).

Per fer més operativa l'avaluació del projecte, es creu necessari consensuar un seguit d'indicadors per àmbits (usuaris, coordinacions,

¹²³ Menys de 20.000 habitants.

documentació, equip, activitats...), amb prou capacitat per mesurar alguns aspectes, donant la possibilitat d'establir comparacions i processos progressius. Els indicadors haurien d'assenyalar dimensions quantitatives i qualitatives, tenint la capacitat de facilitar recapitulacions finals per tal de prendre les decisions adients.

La participació, més o menys definida, en la dinàmica d'avaluació de les persones ateses, i altres agents externs que col·laboren en l'activitat, és una reflexió que es repeteix i preocupa al llarg de la documentació i les entrevistes. El fet és que la seva incorporació ajudaria a tenir una valoració més propera a les necessitats més o menys viscudes que manifesten els usuaris. Caldria sospesar l'operativitat, tant en la forma de dur-la endavant com en la interpretació dels resultats que se'n derivarien. Si bé en les persones adultes es podrien establir alguns protocols per fer-ho, en el camp de la mainada el procediment és més complex. La relació personal i tutorial amb l'educador corresponent és, potser, el mitjà millor disposat per implicar el menor en la revisió de la intervenció. Les avaluacions grupals per part del col·lectiu d'usuaris, poden valorar l'èxit o fracàs de determinades activitats, però de cap manera replantejar la intervenció en profunditat o reflexionar sobre aquesta. Caldria, prèviament, assegurar unes inèrcies positives, uns hàbits d'avaluació en els serveis d'intervenció, per tal de dotar els professionals que hi participen d'instruments raonables per valorar i criticar la tasca realitzada.

Això, pel que fa a l'avaluació. Però amb relació a la supervisió, cal separar-la de l'avaluació quant a conceptes i procediments. Si l'avaluació treballa amb una estratègia de millora interna, però també de transparència externa, de mostra de resultats, la supervisió cerca introduir elements externs en la reflexió del mateix equip. Com a tal, no és pot confondre d'una manera ingènua en nom d'una simple revisió de la dinàmica del projecte. La supervisió (alguns professionals de l'àmbit parlen d'anàlisi de la pràctica educativa) afecta directament el procés de creixement, maduració i definició de l'equip perquè reflexiona sobre la seva pràctica educativa i és ell qui s'acaba autoavaluant. De cap de les maneres la supervisió pot esdevenir un control extern o una qualificació dels ritmes, les accions i els guanys del projecte; sinó tot el contrari, ha de saber fer sorgir els aspectes problemàtics tot i que aquests acabin qüestionant la mateixa estructura institucional que empara la intervenció.

Entenent que la supervisió per línies o programes que es fa en algunes entitats és la més possible i realista, també caldria revisar si és la més adequada i profitosa per millorar la dinàmica interna dels equips. No pel fet que siguin equip reduïts de personal deixen de tenir unes circumstàncies que els són pròpies i específiques i que no es poden extrapolar tan fàcilment dins una dinàmica generalitzadora.

Des d'una correcta avaluació, per una banda, i supervisió, per l'altra, cal situar el projecte perquè assoleixi un sentit d'acció, amb uns compromisos per al present, i unes implicacions per al futur. Determinades inèrcies i repeticions d'aspectes que s'han de millorar, reiterats any rere any per la documentació, han de fer pensar els equips responsables sobre la conveniència de la reestructuració o desaparició de la intervenció, per sobre dels compromisos adquirits. La pèrdua de correspondència per respondre als objectius, de part del finançament o de la qüestió del servei per part de les administracions que l'emparaven, són altres factors que han de servir per discernir la reflexió de futur dels responsables i equips .

D'aquesta manera al concebre la intervenció, les característiques i el tipus d'accions dissenyades per assolir uns objectius com quelcom dinàmic, que esdevé no només mitjà sinó finalitat en si mateixa, es constitueix com un espai privilegiat per a la reflexió. Per això, en el futur, les entitats hauran de posar en qüestió determinades maneres de fer les coses, adequant-se a les necessitats noves, a les quals cal estar atents, i en continua concordància amb l'administració pública i les possibilitats de finançament. Això no vol dir caure en una continua creació de projectes *fantasma* que apareixen i desapareixen depenent del pressupost i de l'interès de qui posa els diners i té la força política. Per sobre de les creativitats desmesurades i oportunistes cal saber consolidar la xarxa de serveis de medi obert, però amb una flexibilitat que tot i mantenir el mateix sentit de la intervenció, adopti maneres diverses, permeables als canvis i sensibles a les necessitats que l'entorn social i la realitat de la protecció a la infància va demanant. Constitueix un repte prou complex com per pensar-s'ho dues vegades, però ni el manteniment monolític de les intervencions històriques ni l'experimentació sense criteri són opcions sòlides i coherents en aquest camp.

9.2.5. Dissenyar, planificar¹²⁴ i implementar des d'un pla¹²⁵ global d'actuació sobre la infància en risc a tot el territori

Un dels resultats de les reflexions fetes en el punt anterior ha estat la contínua i necessària adequació entre disseny, planificació, ritmes i mitjans reals del projecte amb els objectius que es proposen. Per això rep molta importància la consolidació de l'avaluació, amb una aplicació regular i quotidiana dels instruments, per ser prou significativa i eficaç. Una avaluació amb la capacitat de replantejar la implementació dels diferents serveis perquè disposa d'unes estratègies d'avaluació prou rigoroses.

És que a l'hora de redefinir el marc del disseny i qüestionar el desenvolupament dels projectes, hi trobem realitats molt diferents. Al llarg de la descripció de la mostra avaluada que ha realitzat la recerca, s'han constatat serveis on predominen línies molt estructurades, amb propostes d'acció definides i acotades dins d'una programació i uns objectius molt clars i força irrenunciables. En d'altres, en canvi, s'opta per un disseny amb un ampli marge de flexibilitat i adaptació, accentuant la seva dimensió més creativa i espontània. El cert és que d'una manera o d'una altra, amb més immobilisme o ductilitat, cal garantir prou professionalitat en els projectes per assegurar el projecte pedagògic.

Un primer aspecte que hem de tenir en compte per garantir un bon disseny i una millor implementació dels serveis que actuen en un sector determinat, és assegurar un marc d'acció comú i consensuat, amb capacitat d'establir la definició d'un programa per a la infància únic a tot el territori. Alguns autors parlen també de xarxes institucionals, organitzacions constituïdes per complir amb objectius específics per satisfer necessitats particulars del sistema usuari, i organitzades d'una manera jeràrquica (Chadi, 2000: 58). No és una tasca exclusiva del medi obert, ha de ser resultat d'una bona feina de coordinació entre totes les instàncies implicades, començant pels treballadors socials, a qui Chadi dóna la responsabilitat i la iniciativa qualificant-los com a «artesans de les relacions socials».

Aquest pla general partiria d'uns criteris comuns per a totes les intervencions, «instrumentant una organització coherent en la xarxa

¹²⁴ Entenem per planificació un conjunt de mètodes i tècniques que permeten ordenar prèviament i de manera racional un procés de producció.

¹²⁵ Entenem per pla un instrument estratègic que constitueix un marc referencial.

social que garanteixi la salut en el seu sentit general, a través de la seva transformació en una unitat de recolzament, enfortiment o aclariment» (Chadi, 2000:76). Disposaria de protocols i registres compartits, d'uns mateixos objectius amb l'establiment de terminis temporals per dur-los a terme, i necessitaria una bona feina de relació per al seu funcionament. També suposa treballar des d'una dinàmica integradora i complementària, amb accions que entre si treballin aspectes diferents, i permetin elaborar diagnòstics de la realitat i avaluacions més globals, simplificant alguns dels aspectes derivats. Finalment donaria la facilitat per *casar* estratègies de tipus més especialitzat (reforç, inserció, protecció, seguiment...), amb una proposta d'intervenció socioeducativa àmplia i comunitària. I és que, encara que cada projecte disposi de la seva línia d'acció, és convenient combinar-ne de diferents per enriquir la pròpia. Sense ser els plans de desenvolupament comunitària un model, sí que ens poden servir en aquesta aproximació com un cert referent per tal de començar a plantejar accions unitàries a través d'un pla comú.

Una de les conseqüències de l'estructuració de plans globals d'actuació amb infància, és la de poder afrontar el problema que mantenen molts serveis derivat de la incapacitat d'acollir el gran nombre de casos que els són derivats. Des d'una nova òptica seria possible assegurar, promocionar i donar suport a aquelles intervencions que tenen una demanda més gran. També permetria endegar noves actuacions amb capacitat d'emparar infants amb altres necessitats menors, de lleure, esport, joc i associació. Unificaria el treball amb les famílies. Els continguts i les finalitats de les reunions de coordinació prendrien un altre sentit, bastant centrats en els usuaris atesos i en les intervencions per a les quals s'ha optat.

La dinàmica de pla ajudaria també a reflexionar entorn de les aportacions que pot fer el medi obert a la resta d'intervencions amb les quals té relació, permetent definir estratègies¹²⁶ de treball més eficaces, alhora que situar significativament la seva aportació respecte a la resta d'accions envers la infància que es fan en el territori. Igualment obligaria a la redacció per part de cada servei d'un projecte marc a més de l'educatiu, tenint en compte les necessitats de tot el territori atès. A nivell de documentació s'unificarien conceptes, definint el que s'estén per funcions d'equip,

¹²⁶ Entenem per estratègia un conjunt de finalitats o metes de l'organització que estableixen la seva raó de ser.

relacions, circuits, intervenció, acció, disseny, avaluació, seguiment..., que s'aplicarien amb el mateix criteri.

Els serveis de medi obert han de caminar cap a una integració d'esforços, objectius i metodologies amb la resta d'agents socials del territori on s'implementen. Amb això no es vol qüestionar l'existència de programes per a la infància de tipus intermunicipal o fins i tot intercomarcal, sinó que cadascun dels projectes participi de les dinàmiques comunitàries des d'una perspectiva de treball en comú.

Les relacions de coordinació, coneixement, intercanvi i acord, han de ser cada cop més estretes i compromeses. No només per un tema d'eficiència per afrontar les necessitats, sinó també ubicar millor el rol que cada servei assoleix dins el territori. Els usuaris com a col·lectiu amb necessitat de protecció en sortiran beneficiats, perquè les intervencions que rebran seran complementàries, evitant duplicacions que només porten al desconcert i la confusió. Cal treballar amb criteris de normalització, i aquesta neix en el moment que les actuacions de medi obert estan plenament integrades en el marc social i humà del territori on es desenvolupen.

9.2.6. Medi obert i treball comunitari: mediació¹²⁷ i millora de la realitat social.

Cada cop la implicació de tots els agents socials en les accions del medi obert està més reconeguda (Crua i Barceló, 2002). Creix entre tècnics i experts la visió holística del treball social quan es vol treballar amb la població des de la globalitat, d'una manera integrada per atendre les necessitats de tots. La descentralització i desconcentració han estat els criteris de la nova organització dels serveis socials per assegurar el principi d'integració, prioritzant el manteniment dels ciutadans atesos en els seus ambients social i familiar, i reinserir-los a l'entorn de la comunitat (Pelegri, 1999:31). La participació de tots en aquest procés i el treball en xarxa i la unificació de dinàmiques amb la resta de serveis en són algunes conseqüències. La coordinació entre serveis d'atenció a la infància (tant els escolars, com els d'animació sociocultural i els d'educació i treball social) ha estat una

¹²⁷ «La mediació es presenta com una nova metodologia renovada i madurada, capaç de transformar les dificultats, revisant continguts i habilitats tècniques, altament competent per la seva agilitat i repercussió social, on el diàleg entre parts és el sentit principal.» (Comissió de mediació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya: Mediació i educació social, un present a incorporar, un futur a descobrir. *Quaderns d'Educació Social* núm. 1, CEESC, Barcelona, 2002).

estratègia reiterada i assumida per projectes i programes, explicitada en les memòries i els parers dels directius entrevistats.

El treball social es basa en l'ajuda a les persones amb necessitats, a assolir i restablir les habilitats d'aquestes persones per poder formar part de la via social d'una manera activa i equitativa. Però també fa ús dels seus coneixements especialitzats per treballar a favor d'una major justícia social (Fòrum nòrdic d'educadors socials, 2002). L'educació social té una cura especial dels aspectes que fan referència a la inserció a la comunitat¹²⁸, cercant el desenvolupament i creixement generals, la qualitat de vida i el benestar de l'individu i el grup. Com a intervenció, recrea la cultura de la vida quotidiana i la pròpia cultura de l'individu per ell mateix, que és destinatari i subjecte de l'acció social simultàniament.

I és que el medi obert no pot prescindir de la realitat de les persones, els barris, els pobles i, a la fi, de la societat que li dóna tot el sentit. Es poden acceptar metodologies d'intervenció molt especialitzades, però no es pot renunciar mai a la necessitat de participar en les dinàmiques que genera l'entorn i fer-ho des de la sensibilitat per al seu coneixement, proximitat i empatia per poder després articular dissenys que responguin a les necessitats. El diàleg amb l'entorn esdevé, llavors, irrenunciable pel medi obert. Un diàleg en el marc d'una conversa constructiva en què els participants (usuaris, tècnics, agents socials, veïns...) es trobin en una relació de participació real a l'hora de poder fer propostes per transformar la seva realitat social.

Per això, el treball comunitari ha de constituir una estratègia present en les intervencions amb la infància, perquè han de permetre desenvolupar altres accions en favor de la comunitat. La pedagogia i l'educació social com a disciplines que presideixen teòricament la realitat dels projectes, s'han de manifestar en la seva dimensió d'animació i dinamització ciutadana.

¹²⁸ La pràctica educativa diària de l'educador social es correspon a tres categories o criteris organitzadors, en les que l'educador analitza, diagnostica, dissenya, planifica, implementa i avalua projectes educatius: 1. Actuacions de context (dirigides a possibilitar un context educatiu o a millorar-lo i donar-li recursos); 2.

v Actuacions de mediació, enteses com «estar entre». Com el treball que l'educador realitza per tal que el subjecte pugui trobar-se amb llocs, persones i continguts en les seves dimensions socials, culturals i relacionals. 3. Actuacions formatives i instructives amb persones o grups. Aquelles que possibiliten l'apropiació d'elements culturals per part del subjecte. Actes d'ensenyament d'eines conceptuals, habilitats tècniques i formes de tracte social. Font: *Codi deontològic de l'educador/a social*, Junta de Govern d'Asedes. Toledo, 2004.

En tenim un exemple en la realitat social de la immigració, una preocupació constatada en memòries i entrevistes, i que esdevé un espai privilegiat per treballar la dimensió del treball comunitari. Però no es tracta de plantejar la mediació només des d'una clau adaptativa o resolutòria de conflictes entre col·lectius culturalment diferents, sinó facilitadora de relació. «La mediació és l'activitat, l'acció d'un tercer que realitza un treball del tipus ternari perquè persones que han acceptat lliurement la presència del mediador aconseguixin una nova relació» (Marsal, 2002:16). Cal anar una mica enllà dels plantejaments que la situen a la vegada com a metodologia de resolució de conflictes i com a filosofia d'intervenció, per cercar els elements que pot aportar com a transformació de la realitat, de procés de revalorització personal i social, proposant més que un canvi en les relacions i les persones, un veritable estil de vida (Giralt i Miguel, 2003:222–223).

En la mesura que el medi obert, com la resta d'agents socials, afavoreixi, des de les seves intervencions i projectes, un millor clima de relació i intercanvi entre els diferents membres del col·lectiu, aconseguirà una transformació de soca-rel, convertint la realitat social en un espai més participatiu i que millora la qualitat de vida de les persones que hi viuen. La comunitat passa a ser quelcom més que una delimitació geogràfica i es converteix en un espai simbòlic de construcció de la identitat col·lectiva (Pelegrí: 1999:33).

9.2.7. Algunes recapitulacions entorn dels reptes del futur del medi obert a les comarques gironines

Tot seguir s'ofereix una recapitulació, de manera sintètica i arriscadament concreta, dels aspectes més significatius pel que fa a les possibilitats de futur del medi obert a les comarques gironines, tenint en compte les principals problemàtiques que ha d'afrontar. Constatacions i propostes que han estat resultat de la recerca. Elaborades en la distància i la prudència que dóna la seva intenció exploratòria, perquè el seu propòsit és enunciar problemes i no assentar veritats.

1. Les institucions de medi obert del tercer sector (segurament no només a les comarques gironines) estan subjectes cada cop més als principis de la competència, la llibertat d'elecció i l'enduriment de les condicions laborals.

El finançament i els recursos condicionen d'una manera contundent les iniciatives que es puguin fer en el camp. Aquesta constatació ens du les següents reflexions:

- Si les entitats del tercer sector han d'anar transformant-se en empreses prestadores de serveis, responen només des d'un vessant tècnic i professional a les iniciatives dels agents públics o privats segons les polítiques d'intervenció social definides per ells.
 - Si donada la natura social dels serveis en medi obert, i més per als que fan referència a la protecció a la infància (estan tipificats i regulats per llei com d'interès públic), cal que les administracions autonòmica i local assumeixin la seva organització. Fugint d'un debat entorn de les excel·lències dels models, es planteja qui té el paper dinamitzador en aquest camp.
 - Com les entitats mantenen i vetllen pels seus principis ideològics tant pel que fa a l'estil i la filosofia educativa, com pel que es refereix a la tipologia d'organització i intervenció que s'assumeix per respondre a les necessitats.
 - Els criteris del bé comú i els drets de la infància, han de constituir un punt de referència sempre present a l'hora d'establir convenis i prendre compromisos per implementar projectes.
2. La situació laboral de les educadores i educadors social i d'altres professionals del camp és precària.

No ho és només en el sentit material del terme, sinó també en la seva irregularitat, interrupció i itinerància. Cada cop es parla més tant des del món acadèmic com de l'institucional i social de la necessitat de professionals formats, competents i reconeguts. Tècnics que puguin recollir els reptes i les emergències socials d'una manera distingible i diferenciada dels no qualificats, de saber fer i de saber on i com intervenir, amb unes competències que comporten una formació continuada durant tota la carrera laboral. Es fa realment difícil assolir tants bons propòsits si no milloren les condicions d'estabilitat i iniciativa.

3. La importància dels projectes marc i els diagnòstics de necessitats en el disseny dels projectes.

S'està responent a moltes situacions d'urgència, algunes d'elles amb una certa clau preventiva, però atenen col·lectius que necessiten ja la intervenció. A més, aquest treball es fa des de la supervivència, és a dir, des de la poca capacitat de mobilitzar més recursos que els mínims per reduir a curt termini les implicacions del problema. En aquest sentit certes metodologies i activitats tenen el perill d'empobrir-se en la resolució de temes com ara l'acolliment immediat per posposar alguns casos de desemparament; la contenció de menors conflictius en el propi medi; l'apaivagament de tensions entre menor, família i escola; el suport d'una assistència primària, sovint molt sola enfront de les intervencions en el territori, entre d'altres. Amb això no es pretén afirmar que els serveis en medi obert no tinguin competència, és clar que correspon a la seva feina, però potser caldria també atendre altres realitats menys contundents, però igual de compromeses a mig termini. Potser per això cal també començar a parlar de necessitats previstes i no tant de necessitats palpables. Començar a transformar amb la implementació de projectes la realitat social, és evitar que en el futur es desenvolupin dinàmiques que tornin a conduir a noves situacions d'urgència.

4. La importància d'establir uns mecanismes d'avaluació plenament integrats en les accions i les dinàmiques dels projectes, assumits pels equips i registrats en la documentació ordinària.

L'avaluació s'hauria de dotar d'una sèrie d'indicadors (cada servei haurà d'establir els seus, segons els objectius que preveu per a la seva intervenció) per ser operativa. Hauria de poder permetre l'estudi de l'evolució dels processos temporals de degradació, manteniment i millora de la intervenció i dels seus beneficiaris. Es podrien establir algunes pautes que facilitessin la presa de decisions en situacions de reestructuració i canvi en els projectes.

5. Tot i el realisme i les peculiars circumstàncies de finançament, marge d'acció, mitjans materials i humans i capacitat de creativitat i disseny de les entitats, en medi obert s'hauria de mantenir la capacitat d'innovació.

Noves propostes justificades no des de l'oportunisme, sinó per la responsabilitat de respondre a les necessitats de protecció a la infància que vagin sorgint en el territori. El medi obert ha estat sempre

un camp privilegiat per experimentar, molt proper al carrer, i a les persones i col·lectius que hi viuen.

Moltes entitats del tercer sector varen néixer en el context del barri, espais que patien situacions d'exclusió social. Estaven sovint vinculades al moviment veïnal, amb un ideari molt clar de resposta a les necessitats més properes del seu territori. La professionalització i la davallada de la participació ciutadana a títol voluntari, va anar canviant aquest fesomia, però encara moltes associacions i cooperatives es mantenen lligades als seus territoris originaris. Cal continuar dissenyant i innovant des del privilegi de la proximitat i el coneixement del medi on es treballa i les persones amb les quals es treballa. Els projectes educatius, lluny de ser instruments que encotillen, han de ser instruments d'organització, de planificació. Tenim necessitat de projectes personals i col·lectius perquè sempre estem en procés de construcció (Benavent, 2003:253).

6. L'enfortiment de les relacions i el treball en xarxa, desenvolupant polítiques de pla global de protecció i atenció a la infància (en risc social o no) en el territori, amb uns criteris i accions úniques i consensuades.

L'especialització excessiva i l'aïllament no són positius perquè separen de la realitat social. El medi obert en la seva vocació de diàleg, mediació i participació ciutadana, ha d'enfortir tots els mitjans que promocionin aquests valors. L'animació de barris i sectors amb problemàtiques d'exclusió i precarietat socioeconòmica va força implícita en la recerca d'espais de normalització desitjada pels usuaris dels serveis. Les dinàmiques de lleure i associacionisme, una mica oblidades per l'administració i els ciutadans, són un bon àmbit per intervenir i desenvolupar els objectius tant compensatoris com integradors que es proposen. A les comarques gironines aquesta realitat pren especial importància en la realitat dels nuclis rurals, de petites dimensions i baixa demografia, però amb una gran potencialitat per al treball comunitari i participatiu.

7. El sempre present repte d'un acompanyament rigorós, proper i transformador que vetlli per la protecció dels drets de l'infant i sigui contundent en la denúncia de la seva vulneració.

Els processos d'intervenció personalitzada, característics de l'educació social i la tasca en medi obert, no s'han d'abandonar mai en nom del grup. La manca de recursos i la multiplicació de

necessitats, denota un cert conflicte entre intervenció individual i grupal. És un equilibri que la majoria de serveis tenen bastant assolit, tot i que la natura varia segons l'edat atesa. Els instruments de registre, la coordinació, i l'acció tutorial, són els mitjans més utilitzats per fer-ho. No cal dir que la preocupació existeix. La filosofia de l'acompanyament cerca arribar a una finalitat: el projecte existencial humà de cada infant, desenvolupant els seus recursos i potencialitats al llarg d'un procés. L'exercici pedagògic de treballar-lo necessita la relació interpersonal amb la implicació i el compromís de l'educador, i amb ell, de tot el servei.

9.3. A tall d'epíleg: algunes reflexions sobre la definició de medi obert

La darrera intenció de la tesi és formular, a partir de la recerca i la reflexió realitzades, algunes aproximacions teòriques a la definició del medi obert, entès com a àmbit i com a intervenció socioeducativa amb infància en risc social, sempre des del vessant de protecció. És la raó de ser d'aquesta tercera i darrera part de les conclusions, on s'intenten exposar els elements més característics i definitoris.

El medi obert com a concepte va néixer dins de l'àmbit de justícia juvenil, constituint tot un seguit de mesures, accions i intervencions desenvolupades amb el menor infractor, amb consentiment del jutge, per evitar el seu internament en un centre penitenciari juvenil.

També cal dir que quan es parla de medi obert des del vessant de protecció s'acostuma a fer referència a les actuacions dels educadors de primària i molt especialment als equips d'atenció a la infància i adolescència (EAIA). Són intervencions realitzades des de l'àmbit dels serveis socials públics i en el marc d'obligatorietat que dictamina la llei. Uns agents socials que tot i ser dinamitzadors del medi obert i participar de les observacions, constatacions, conclusions i l'àmbit de treball de la recerca, no han estat objecte de la tesi.

Així, fent un pas més endavant, el concepte de medi obert exposat al llarg de la recerca i motiu de les reflexions següents, fa referència al conjunt d'iniciatives que complementen la tasca de l'atenció primària, i dels equips d'EAIA, però que disposen d'un caràcter i una metodologia propis. La intenció és significar el seu treball i la intervenció que realitzen en el marc d'altres actuacions que es fan

amb el menor en risc social o en situació de desemparament, però sempre dins del propi medi i amb la família. Des d'aquesta intenció s'han d'interpretar les ratlles que tot seguit s'escriuen.

9.3.1. Els projectes en medi obert

Entenem per projectes en medi obert, un seguit d'iniciatives que des del tercer sector, o des de l'administració, intervenen amb la infància i adolescència en situació de risc social i desemparament en el propi medi. Complementant d'una manera més concreta i amb propostes específiques, la feina que realitzen els educadors de primària i els EAIA.

Un dels trets que caracteritza aquest tipus de programes és la intervenció directa, perllongada i estructurada amb el menor, i en menor mesura amb la família. D'aquesta manera prenen un cert caràcter especialitzat derivat de:

- El caràcter intensiu i específic de l'actuació amb el menor per atendre determinades problemàtiques dins d'un pla de treball, seguiment i control estricte.
- L'originalitat i especificitat de la tipologia d'intervenció, centrant-se en un tipus de disseny per respondre a unes problemàtiques concretes (reforç escolar, absentisme, inserció laboral, ludoteca, contenció en el medi, dinamització i educació en el lleure...).

Són projectes previstos per la llei com a recursos que complementen les actuacions realitzades des dels equips de primària i els EAIA per la protecció a la infància, amb qui estan en una estreta coordinació i acostumen a ser un dels primers a acollir les derivacions dels menors atesos per aquests professionals.

En alguns casos, i amb relació molt directa a l'existència d'una estructura organitzativa superior (consorci de Benestar Social, plans de desenvolupament comunitari, Consell Comarcal i ajuntaments amb serveis socials propis, entre d'altres), s'estructuren dins de programes d'infància que accentuen el caràcter sectorial i territorial. Des d'aquesta perspectiva poden estar vinculats a altres actuacions que es poden fer, per exemple, en el marc de l'educació en el lleure i la dinamització comunitària.

No existeix un model d'intervenció únic dins d'aquest àmbit, de tal manera que el disseny dels projectes respon primer a les necessitats i al caràcter dels menors que preveu atendre, i després a la peculiaritat del territori d'implementació. La conseqüència directa és la gran varietat i heterogeneïtat de serveis, molt lligada a la iniciativa, interès i voluntat de les titularitats patrocinadores. Per algun tipus de serveis més consolidats i amb una trajectòria històrica àmplia, com ara el centre obert i el centre de dia, s'han establert fins i tot uns trets comuns des del marc legislatiu vigent.

Cada projecte respon a l'hora de plantejar la seva intervenció amb els menors des d'una varietat d'accions molt rica. Són els criteris que manté la titularitat dinamitzadora del servei, unida a les possibilitats dels equips i els recursos disponibles, els que acaben decidint i definint la metodologia i els objectius que s'han de prioritzar i desenvolupar. El resultat és una gamma molt àmplia d'organitzacions internes i de maneres d'entendre la intervenció, i es fa difícil l'establiment d'un model ajustat, però no d'uns trets comuns. Tot i que més endavant s'hi farà referència, en aquest moment podríem parlar especialment de tres:

1. L'estreta relació amb l'educació en el lleure. Amb una voluntat d'educació integral, donant importància de la socialització i la integració, amb el reconeixement de la pluralitat cultural i la igualtat com a valors.
2. El pes específic de l'educació especialitzada, treballant amb una relació personalitzada, fent ús de projectes educatius individuals, amb unes ràtios adequades entre educadors i educands.
3. El quotidià com un marc educatiu fonamental, que valora la vivència dels menors atesos. Treballa des del ritme diari i a partir de referents positius, com ara la presència educativa dels educadors.

9.3.2. L'essència del medi obert: territorialitat i intervenció

Els projectes de medi obert i les accions i serveis que se'n deriven estan caracteritzats i definits per dues condicions que sintetitzen la seva idiosincràsia: la territorialitat i la intervenció.

El medi obert es constitueix fonamentalment com un espai, perquè desenvolupa la seva activitat des d'una determinada geografia espacial i social. El territori és una variable definitòria perquè dins d'ell neixen les situacions, potencialitats, necessitats i dificultats d'un col·lectiu de persones que viu en un marc de relacions socials. De totes elles, l'estructura familiar en pot ser la principal, però se n'hi afegeixen d'altres com la família extensa, veïns i companys, en definitiva un ambient que acaba conformant un procés de socialització. És dins d'aquest procés de socialització, arrelat en un espai amb uns trets propis i característics, que és un marc educatiu de primer ordre per al menor, on es desenvolupa la tasca del medi obert.

El territori és un principi *a priori* positiu, en oposició al medi tancat o residencial. I és considerat favorable perquè conté la principal potencialitat per a un infant: ser la seva llar. La naturalitat i l'espontaneïtat dels codis, principis i relacions socials esdevenen una escola de normalització, socialització i aprenentatge. El menor reproduceix, assimila i entén aquests intercanvis, una opció que neix fruit de les circumstàncies (naixement, recursos, desplaçament, mudança, ser itinerant...), i no d'una tria lliure.

I és que, en primer lloc, l'entorn on viu el menor, pot estar constituït de situacions i de persones més o menys qüestionables, però que són indiscutiblement les seves. De totes elles, la família acostuma a ser la central, ja que participa de la mateixa realitat social i de les relacions que envolten el menor. És per això que cal ser prudent a l'hora de qüestionar una família, un veïnat o un barri, perquè per sobre del component urbanístic i la qualitat dels recursos econòmics hi ha un univers d'humanitat i sensibilitat, de formes culturals i relacions entre persones. No es poden fer alegrement judicis morals, culturals o socioeconòmics des de la gratuïtat i la pertinença a un territori diferent, que es valora inconscientment com a superior. Mai se sap del cert quin és el millor lloc i la millor família per néixer i créixer.

En segon lloc, el medi obert es constitueix com a intervenció que, sense pretendre recuperar significats i definicions exposades en el marc teòric, es qualifica com a acció socioeducativa perquè presenta aquestes característiques:

- Educativa perquè es constitueix com un ventall d'activitats, recursos i mitjans amb l'objecte de transmetre valors i hàbits, maneres d'entendre el món, les persones i la pròpia realitat.

Maneres de viure, de sobreviure, de pensar, de fer, de sentir. Intervenint des d'una perspectiva compensatòria, de suplència, de recuperació davant una situació de manca i desassistència de l'infant i fruit d'algunes circumstàncies que li toquen viure.

- Didàctica en la mesura que pretén dotar cada persona dels recursos i les estratègies necessaris que li permetin un desenvolupament equilibrat, a nivell individual i com a membre d'una comunitat (i d'un territori).
- Comunicativa perquè implica un interlocutor i una relació de comunicació, una intenció que vol donar un model de referència. També comporta respecte per la llibertat de l'educand, convertint-se en una proposta que comporta una tria. És difícil saber què és el millor per a cadascú evitant manipular i equivocar-se.
- Social perquè el menor necessita un suport extern al seu medi, però realitzat des de la realitat social on viu. Es treballen, es conformen i s'eduquen les dificultats per tal que pugui assolir el seu procés de creixement, maduresa i autonomia. Per això la intervenció necessita diagnòstics, establir objectius, dissenyar estratègies i revisar el seu compliment.

S'acostuma a associar l'acció socioeducativa a un servei relacionat amb una estructura de recursos humans i materials, fruit d'una determinada decisió política (en sentit ampli) que el defineix i el dissenya. Però a diferència de les intervencions formals com ara l'escolar centrada en la proposta tancada d'un currículum acadèmic, el medi obert és, per sobre de l'estructura material i professional que el desenvolupa, un plantejament d'intervenció socioeducativa. Va més enllà de la realitat dels recursos i dels projectes per esdevenir un criteri, una sensibilitat¹²⁹, una intervenció. I això no s'ha d'interpretar mai com una carència o el mal resultat d'una manca de consolidació, sinó com un avantatge que permet flexibilitat i adequació a les necessitats.

Des de la perspectiva d'una visió estructural del medi obert, els recursos són els que determinen la qualitat de la intervenció. Utilitzats

¹²⁹ «Una acceptació del grup al qual s'adreça l'actuació i una predisposició positiva a confiar en les seves possibilitats de millora o de progrés i a fer-lo coneixedor i participi del sentit de la intervenció per a la seva situació personal.» (Riberas, Vilar, Pujol: 22. *Op. Cit.*)

com a pretext poden servir per justificar determinades inèrcies en els serveis, o bé no respondre a les veritables necessitats en el territori d'implementació i en els usuaris.

Si, en canvi, l'acostament el fem des d'un òptica d'intervenció socioeducativa, hi afegim altres elements, sens dubte ideològics i axiològics, però que la signifiquen com quelcom més intens i compromès. Aquesta perspectiva li assigna un esperit experimental i original, fa possible als agents socials, el col·lectiu atès i la comunitat en què s'insereix la intervenció, de tornar a definir les accions segons les circumstàncies i necessitats. I permet fer-ho des d'una dinàmica participativa i dialogant, on la mediació entesa com a comunicació esdevé l'instrument per establir un tracte d'igualtat i de respecte, formulant propostes noves per estructurar, organitzar i transformar la seva realitat social.

9.3.3. El subjecte de la intervenció: la infància en dificultat social

El subjecte i protagonista principal de la intervenció en medi obert són els menors en dificultat social. Infants i adolescents que es troben en una situació que es pot qualificar també amb paraules com *risc* o *exclusió*, i que implica un primer dictamen d'intervenció per part dels serveis socials d'atenció primària, l'EAIA, el jutge o de la DGAIA.

Habitualment, el problema i les dificultats que generen els factors de risc social es troben en les circumstàncies que envolten l'infant i no tant en la seva persona. L'entorn es considera el responsable que el procés d'autonomia i desenvolupament no sigui satisfactori ni tingui les condicions suficients per ser-ho. Les carències adjudicades al menor són fruit de la realitat on viu, de la família on creix, de les persones amb qui es relaciona. Només cal fer una ullada als indicadors de risc social previstos per la llei i les administracions per comprovar-ho.

Però és el mateix espai responsable de la problemàtica, el millor àmbit per superar-la i per poder-hi intervenir. Aquesta decisió es basa en l'anomenat principi d'integració assumit pels serveis socials, emparat pel marc legislatiu, i que manté la conveniència de no allunyar el menor si no és en circumstàncies excepcionals. L'entorn familiar i quotidià és el millor lloc dels possibles per seguir

desenvolupant el procés educatiu¹³⁰. També cal dir que a vegades l'opció pel medi obert sembla sustentar-se més en un tema de recursos (l'internament té un cost pressupostari més elevat), que en la confiança en les seves possibilitats i la conveniència per redreçar certes situacions de desprotecció i desamparament.

Però aquest infant no sempre necessita una actuació d'urgència o una intervenció terapèutica. Moltes vegades només li manca un espai normalitzador o de lleure, un suport per les feines escolars, un seguiment temporal o el treball d'hàbits de socialització i relació. Per això es fa molt necessària l'elaboració d'un bon diagnòstic, la seva interpretació i el consens per implementar un pla educatiu individual.

D'aquesta manera, la coordinació pren molta importància, així com la centralització de la informació i el seguiment des d'un equip interdisciplinari (psicòlegs, educadors socials, pedagogs i treballadors socials). Cal fer un rigorós seguiment del procés des de l'assoliment dels objectius, no una simple contenció, sinó una evolució positiva que en la majoria dels casos hauria de conduir a la fi de la intervenció. En aquesta relació de seguiment la figura del tutor esdevé el referent per excel·lència, amb qui el menor té empatia i bona comunicació. Aquest rol comporta tot un seguit d'iniciatives i exigències que l'educador ha de treballar prèviament i revisar periòdicament¹³¹, i en què ha de tenir molt presents les particulars circumstàncies de cada infant.

I és que per sobre de tot, el medi obert ha de vetllar pel compliment dels drets del menor¹³², principis inalienables, i amb un assoliment de difícil mesura. Així la intervenció no s'ha de realitzar des d'una òrbita assistencial (manca de mitjans materials) o de carències (el menor no pot per si mateix, li falten recursos i per aquesta raó actuem), sinó que

¹³⁰ «Un dels pilars de la protecció infantil del futur haurà de ser el suport, la rehabilitació i la complementació de las competències parentals. Això, per poder assegurar que les funcions parentals puguin satisfer les múltiples necessitats dels fills (alimentació, cures corporals, protecció, necessitats cognitives, emocionals, socioculturals, etc.), però a més ajudar perquè els pares usin i desenvolupin una plasticitat estructural que els permeti adaptar-se als canvis de les necessitats dels seus fills, resultat dels processos evolutius i també dels canvis socials i culturals.» Jornades de protecció infantil de Guipúscoa: conclusions finals. San Sebastián, 8 de novembre del 2002.

¹³¹ També anomenats els set principis de l'acompanyament: el principi del jo amb tu, el d'implicar i explicar, el de sorpresa-coherència, el de transversalitat, el de la pedagogia de la pregunta, el de dinamització d'espais compartits i el de creativitat. (Alonso, Forés, Mir i Trinidad: 2003).

¹³² «Malgrat que l'atenció del menor està recollida en la legislació vigent, a la pràctica es prioritza l'atenció assistencial, és a dir, es cobreixen les necessitats bàsiques d'alimentació, higiene, però hi ha poca preocupació per l'atenció educativa i emocional dels infants atesos. De manera que de vegades s'incompleixen alguns drets, segons la convenció ratificada pel nostre Estat.» Punt 5.1. de l'Informe sobre la situació de la infància i adolescència en risc a Catalunya. FEDAIA, 14 de desembre del 1998.

té la justificació en l'infant i adolescent com a subjectes de drets personals.

9.3.4. Les raons del medi obert: entre la pal·liació i la prevenció

Es podrien assignar a les intervencions fetes des del medi obert, plantejant el procés educatiu com una acció comunitària de lluita contra totes les formes de desavantatge, quatre grans finalitats: les socioeconòmiques, de gènere, les culturals i les escolars. Totes elles tenen com a objectius:

- Refer la inserció social del menor i l'entorn familiar.
- Posar la persona com a fonament del canvi capacitant-la per a l'autonomia i les decisions lliures i responsables.
- Treballar en el propi medi de l'educand, eliminant o minimitzant els efectes negatius i enriquint-ne els positius,

Les dues primeres finalitats mantenen un caràcter clarament preventiu, de trencament dels processos de deteriorament personal social que podrien incrementar els elements de risc en el menor i el seu entorn. La tercera vol constituir un intent de pal·liar els efectes d'una situació adversa i contrària al seu desenvolupament, a través de la seva transformació. En aquest sentit, també es podria afirmar la natura compensatòria, però tot i ser ben present a la intervenció, manifesta unes connotacions d'incapacitat i insuficiència en el menor i el seu entorn que es prefereix eludir.

Tot i el perill de caure en una reducció interpretativa, la tesi afirma la importància i la relació directa dels factors econòmics en la majoria de les situacions de desprotecció i risc social de la infància. La seva importància té una motivació doble: per una banda, la manca d'uns mitjans materials suficients per al menor i la família, situació que comporta un procés de degradació de les relacions i de la qualitat de vida; per l'altra, la falta de recursos econòmics i culturals per cercar ajuda i superar-los. En el marc teòric, els capítols que fan referència als factors de risc i la pobresa, n'han fet àmplia referència. I és que en el medi obert hi predominen les accions desenvolupades en sectors que pateixen exclusió social i depauperació econòmica, i on tenen l'arrel moltes de les problemàtiques de risc (delinqüència, prostitució, consum i tràfic de drogues, malalties mentals, atur...).

La transformació de l'entorn on treballa i educa, és un altre principi ideològic important en la filosofia de treball del medi obert. Un canvi que es pot efectuar de tres maneres:

1. Per l'efecte multiplicador que tenen els processos personals i de socialització dels usuaris atesos.
2. Per mitjà de la dinamització comunitària i la millora de les relacions veïnals, proporcionant sinergies associatives i de cooperació.
3. Per la reivindicació a les administracions i els ciutadans de la necessitat d'impulsar transformacions estructurals que millorin la qualitat de vida de les persones que hi viuen.

Si el treball socialitzador i preventiu amb els menors s'acostuma a desenvolupar en els projectes sense gaires dificultats, la tasca comunitària té un disseny difícil i una implicació professional molt exigent, amb els habituals problemes d'implementació i animació. És un àmbit en constant estudi i debat, en què ningú dubta de la seva importància, però al qual costa destinar recursos, formació i personal especialitzat.

Finalment, la reivindicació de millores de les condicions estructurals, és la gran oblidada per les agendes d'entitats i professionals, massa absorbits per la tasca ordinària per endegar accions de protesta. Però els compromisos del medi obert pel territori on implementa la intervenció passen per aquestes tres exigències, que han d'impregnar el sentit i la justificació de les seves actuacions.

9.3.5. La recuperació metodològica de la intervenció informal: el retorn al carrer i la comunitat

La primera intuïció metodològica del medi obert va néixer al carrer, associada a actuacions més o menys personals i compromeses amb l'entorn i la problemàtica real de molts infants. La normalització com a servei públic de l'atenció social primària, amb la creació del rol d'educador dins els equips, ha anat professionalitzant aquest àmbit. La documentació, els informes i els protocols han anat relegant dins els despatxos els tècnics de medi obert. En contrapartida, alguns projectes del tercer sector han assumit el seu rol desenvolupant accions que recuperen la presència de l'educador social al carrer, amb una metodologia centrada en la trobada informal amb el

menor, l'establiment de relacions personals, el coneixement de les necessitats i la mediació cap a possibles solucions.

El carrer és, en sentit ampli, un tret definitori del medi obert que el vincula estretament a la dimensió territorial. La intervenció al carrer utilitza una metodologia que podem anomenar no formal o informal i que es caracteritza per:

- Una trobada quotidiana i regular habitualment amb el grup, per acostar-se després a cada infant i adolescent que el formen.
- Un diàleg i comunicació no lligat específicament a uns objectius determinats, i que té l'interès en el coneixement de la realitat dels col·lectius: històries personals i relacions.
- Una progressiva referenciació positiva de l'educador davant el grup de menors no a partir de beneficis i recursos que pot obtenir per ells, sinó a partir de l'empatia. Hi ha un espai de confiança que fa possible l'acció educativa lliurement assumida pel menor.
- Un treball d'itineraris personals. Com que els objectius no es poden fer operatius amb accions gaire concretes, el registre i el diari de camp fan referència a aspectes més orientadors. En aquest espai també es desenvolupen les accions específiques sobre determinats factors de risc.
- La proposta de recursos a partir d'una orientació prèvia. Aquests mitjans poden tenir un caràcter de retorn (al marc escolar o familiar, per exemple), de compensació (cap a algun projecte específic com un centre obert o de lleure pel treball més acurat dels objectius) i d'inserció i promoció (a partir de projectes laborals).

D'aquesta manera, la intervenció assumeix un tarannà mediador. Sense renunciar a la proposta educativa, el tècnic coneix les necessitats, les persones i les seves circumstàncies, facilitant l'accés als recursos més adients i afrontant les problemàtiques a través del diàleg entre parts. Tot això amb una dinàmica dissenyada, feta i desenvolupada, en i des del territori dels usuaris atesos.

I és llavors quan la comunitat del treball en medi obert esdevé una de les seves característiques definitòries. Les estratègies de participació i transformació de la pròpia realitat a partir dels individus i les seves

relacions interpersonals per exemple, són algunes de les claus per fer possible que l'entorn millori en els termes d'accés a recursos, qualitat de vida i respecte als drets de les persones.

9.3.6. El contingut de la intervenció en medi obert

La majoria de caracteritzacions i continguts atorgats al medi obert que s'oferiran a continuació han estat exposades en diferents moments de la tesi, ja sia en el marc teòric, ja en l'anàlisi de les informacions proporcionades pel treball de camp. La seva repetició estructurada respon a una síntesi final, que vol recapitular els principals elements que representen el contingut de la intervenció en medi obert, assegurant la seva importància en els moments finals de la tesi.

- El pla de treball individual i grupal amb els usuaris és un instrument molt important en la tasca en medi obert, veritable criteri i condició de les intervencions. Aquest pla es fa tenint en compte l'atenció i seguiment partint de les possibilitats dels infants i joves, treballant les dificultats que es puguin anar trobant en els diferents àmbits que estructuraven el dia a dia: família, centre educatiu i grup d'iguals.
- L'atenció a la diversitat, respectant la individualitat i la diversitat cultural, tenint en compte l'origen familiar del col·lectiu atès¹³³, i el treball a través del projecte pedagògic individualitzat i del previ anàlisi de cada cas. La preocupació per l'elaboració d'un protocol d'entrada, observació i disseny de la intervenció.
- La integració a través de les tasques que garanteixin els aspectes més bàsics d'inserció social i de millora de les condicions de vida. La socialització, creant situacions d'aprenentatge i experimentació per a integrar-se en la comunitat, ofereix mitjans necessaris que permetin prendre consciència crítica de la seva situació i de les alternatives.
- La família és considerada com l'element afectiu i social més important per l'educació i desenvolupament de l'infant. És l'espai on s'assoleixen els nivells socials i de relació afectiva. Tot i poder ser un entorn desestructurat, és el que acabarà constituint el referent de l'infant, perquè els models afectius no

¹³³ Però mai des d'una perspectiva culturalista.

s'aprenen de la teoria. El seguiment familiar neix de la relació que s'estableix entre la família i l'educador, i les bones relacions fan que les intervencions, la tasca educativa i preventiva duta a terme al centre, tinguin uns resultats molt més satisfactoris. No s'entendria cap projecte que no treballés amb els pares els diversos aspectes de les accions socioeducatives que s'estan fent amb els seus fills. En els projectes adreçats a un col·lectiu adolescent, tot i existir la relació amb la família, aquesta perd pes específic dins la intervenció.

- El treball en xarxa per fer viable i optimitzar els recursos disponibles, i que respongui a la diversitat de les necessitats i afavoreixi l'optimització de la intervenció amb la complementarietat de recursos. Aquest funcionament també té molt present l'atenció a les necessitats més urgents del territori actuant d'una manera ràpida especialment en els espais on es reclami. La interrelació continuada entre els serveis d'assistència social primària i els diferents projectes d'intervenció, exigeix d'un treball complementari i per les dues parts.
- La programació i avaluació de manera continuada del treball professional que es porta a terme per adequar el servei a les necessitats. El disseny de les intervencions a partir d'una diagnosi de les necessitats, l'elaboració d'unes activitats que el facin operatiu i la revisió periòdica de la seva eficàcia i eficiència.
- La normativa i l'espai, entesos com unes eines didàctiques i pedagògiques, ajuden l'infant a créixer com a persona i a socialitzar-se. Aquesta ha de ser consensuada i pactada entre educadors i usuaris que l'han d'acceptar lliurement, per tal d'evitar contradiccions i aconseguir el seu compromís. Els infants saben que el centre és seu, un lloc on se senten segurs i acollits, però han d'assumir que alhora té unes normes i unes pautes que tothom ha de seguir.
- La vida quotidiana i la relació personal com a eines bàsiques de la intervenció. Cada moment i cada activitat tenen una funció educativa i permeten incidir en els infants a través d'una gran quantitat d'aspectes: hàbits, pautes i els límits de conducta i relació amb els altres. La relació de l'educador amb

el nen utilitzant elements de la vida quotidiana intervén en tot un seguit de qüestions com la família i la problemàtica personal.

- L'acció tutorial i l'acompanyament¹³⁴ té una finalitat d'atenció individualitzada i en què la figura del tutor pretén ser el principal referent en el procés de desenvolupament o creixement personal de l'infant i l'adolescent. Les tutories permeten realitzar un seguiment, una anàlisi i una valoració d'aquest procés, donant eines per superar situacions i poder establir conjuntament amb els usuaris noves estratègies i objectius. La periodicitat de les tutories està oberta en funció de les necessitats, les demandes i els pactes que s'estableixin. L'atenció individual es complementa amb una acció grupal per atendre els elements que fan referència a la socialització, la convivència i el treball de la pròpia responsabilització.
- La sensibilitat comunitària i de treball associatiu, amb el protagonisme dels habitants del territori en la dinàmica de millora tant de la situació social de l'entorn com de les relacions entre els seus veïns. Relacionat hi ha el paper de la mediació en les relacions entre comunitats culturalment diferents i la utilització dels serveis a la infància, en base a un efecte multiplicador de coneixement i d'influència positiva en les relacions.
- La presència educativa tant al carrer com en els diversos àmbits de vida educativa dels infants i adolescents atesos, establint unes línies de relació i coordinació fluides i prou serioses per establir itineraris personals. El treball de lleure en períodes de vacances escolars, planificat amb criteris de continuïtat per l'equip de professionals dels serveis de medi obert.
- La col·laboració estreta amb la resta d'entitats i agents socials tant de l'àmbit formal com no formal del territori. No es pretén duplicar serveis, sinó optimitzar-los, desenvolupant intervencions més específiques i especialitzades, que treballin aspectes i necessitats noves.

¹³⁴ Sobre l'acompanyament es recomana l'article de Jordi Planella. *Op. Cit.*

9.3.7. El medi obert: entre protecció i justícia, prevenció i risc

Tant en el marc legislatiu com en els serveis de protecció a la infància existeix una clara dicotomia entre protecció a la infància (clau del desemparament del menor) i justícia juvenil (clau de la infracció del menor). Es tipifiquen accions diferents per a l'atenció de problemàtiques que es preveuen diferents, però que tenen en el fons una mateixa arrel: l'exclusió social. Molts menors que suporten circumstàncies de risc social i depenen dels mecanismes de protecció social, acaben en la preadolescència sota la jurisdicció de Justícia per haver desenvolupat conductes infractores. La darrera llei del menor (2002) ja comença a preveure mesures de força i restricció de la llibertat envers la infància desemparada que no accepti les mesures de protecció i porta, en conseqüència, una perversa confusió d'estratègies en l'internament.

Tot i que al llarg de la tesi, seguint un criteri d'objecte metodològic, s'ha fet referència només al treball en medi obert des del vessant de protecció, el cert és que aquest també té molt a dir a nivell d'intervenció des del vessant de Justícia. En el medi obert es troben les circumstàncies de protecció perillosament unides a factors de risc i les circumstàncies correctores des de l'àmbit penal però que tenen la possibilitat de prevenir-se actuant abans sobre l'entorn que les genera.

En primer lloc, els projectes de medi obert amb la seva varietat d'ofertes i metodologies faciliten tot un seguit de recursos. Aquests mitjans poden evitar que els menors en situacions de risc derivin cap a conductes delictives, prevenint i aturant els processos de desestructuració. En segon lloc, també permeten que determinades mesures amb el menor no es prenguin des de Justícia i m'assumeixen el seguiment sense la intervenció directa del jutge. En tercer lloc, permeten reduir les intervencions específiques lligades a una necessitat puntual, reductora de la problemàtica del menor, per facilitar-li la incorporació a espais i relacions normalitzadores dins del seu territori.

Aquest plantejament constitueix un repte i una exigència de futur als projectes de medi obert. I és així perquè s'acaben convertint en la cara visible de la intervenció directa amb menors, infants i adolescents en situacions de risc social, ja sigui per problemes de desemparament, desassistència, abandonament o per qüestions

l·ligades a infraccions i delictes. És des d'aquesta perspectiva que el medi obert guanyaria un espai propi i característic d'acció socioeducativa, un àmbit diferent a:

- l'educació formal de l'escola,
- l'educació específica, especial i compensatòria i
- la no formal de l'educació en el lleure i l'associacionisme.

D'aquesta manera el medi obert prendria elements constitutius de les tres, essent:

- intervenció formal (amb capacitat de respondre a objectius escolars i d'aprenentatge, amb una didàctica pròpia),
- especialitzada (amb capacitat de resoldre necessitats personals i amb unes estratègies per fer-ho) i
- normalitzadora (amb capacitat de tornar i integrar el menor dins un ambient i un entorn estructurats).

Això implicaria que els projectes tinguessin un abast i unes potencialitats considerables, amb capacitat i preparació per donar múltiples respostes des d'una intervenció polivalent, interdisciplinària i variada. Obligaria a estructurar programes d'atenció a la infància des del medi obert inscrit en el marc de plans locals d'atenció consensuats i amb unes línies de polítiques d'intervenció molt clares. Necessitaria d'una aposta decidida per part de l'administració per poden dissenyar, desenvolupar i implementar les iniciatives. El medi obert es convertiria, llavors, en un servei obligatori a la infància incorporat amb plenitud de drets dins les exigències educatives que es proposen en l'estat del benestar.

9.3.8. Les aportacions de la tesi

La recerca des del seu vessant aplicat aporta, en primer lloc, una valoració àmplia des de l'avaluació de programes del medi obert a les comarques gironines, afrontant aspectes de planificació, disseny, implementació i avaluació. Tot i que les extrapolacions poden ser arriscades, i tenen el risc de caure en el parany de les generalitzacions simplistes, podem afirmar que les observacions de la tesi volen constituir un material a tenir en compte per a la reflexió dels professionals i institucions que treballen i dinamitzen aquest tipus de serveis. Les valoracions no s'han centrat de manera específica en la

realitat dels programes i projectes que constituïen la mostra, sinó que han cercat abstraure un estat de la qüestió entorn de les seves intervencions. Des d'aquesta perspectiva les constatacions i recomanacions realitzades, prenen una rellevància diferent, una intencionalitat globalitzadora, que si bé pot tenir una certa indeterminació per algunes qüestions, té el valor de significar-ne d'altres amb més força.

En segon lloc, la tesi explícita reiteradament en el cas de les comarques gironines l'estreta relació entre decisions polítiques locals i intervencions amb infància, la dificultat d'aplicar les lleis de protecció amb totes les seves conseqüències i la dependència i precarietat del tercer sector de la iniciativa i el finançament públic. Guanyen cada cop més força en les directrius d'actuació global els criteris d'urgència i contenció. Per contra, es perd capacitat de diagnòstic i disseny d'intervencions que responguin a les necessitats socials des d'una filosofia d'acció educativa. Les entitats d'iniciativa social es troben en una situació de precarietat pressupostària i laboral que pot comportar el risc de la seva conversió en empreses prestadores de serveis, allunyant-se dels principis que les van constituir com a tals. És per això molt important que desenvolupin una intervenció amb prou qualitat com per significar-se com a interlocutors vàlids i necessaris davant l'administració.

La tercera aportació de la tesi és metodològica, a partir del manteniment d'una estratègia de complementarietat entre l'experiència (del mateix investigador i dels professionals implicats) i la teoria (temes d'avaluació de programes, educació i pedagogia social, infància, legislació). Constitueix un intent d'arribar a la realitat social des de dins mateix, fent que parli i es deixi conèixer a través d'alguns dels seus protagonistes.

La teoria de la comunicació de Habermas i el paradigma sociocrític tenen un paper fonamental en aquesta opció. S'ha defugit donar l'exclusivitat, com a únic criteri a l'hora de valorar el disseny i la planificació de la intervenció, a l'experiència i la praxi per una banda, i la reflexió per una altra. Es vol manifestar així la necessitat que els teòrics de l'educació i la pedagogia social participin vivament de l'objecte de la seva reflexió, en cas contrari poden tenir el perill de caure en tecnicismes i aportacions desvinculades de la realitat social i humana sobre la que escriuen. Igualment és necessari que els professionals de la pràctica educativa disposin d'espais de reflexió i

formació individuals i com a equip a l'hora de plantejar les seves intervencions.

En quart lloc, es destaca la rellevància i el protagonisme que es vol assignar des del treball i l'acció social al medi obert com a espai privilegiat d'intervenció socioeducativa amb infància i adolescència en risc social. En aquest sentit, s'han intentat exposar les línies per on es creu que s'hauria d'avançar per tal de fer créixer el seu paper dins l'àmbit de l'acció social primària. La justificació de determinades opcions, estratègies i línies de futur, volen servir per significar les possibilitats del medi obert en un camp de treball complex i difícil, com és la protecció de la infància. Les seves aportacions, territorialitat i intervenció, han de ser idiosincràtiques i diferents a la resta d'agents socials i és aquí on s'ha de cercar la seva significació. De totes les potencialitats, hem de destacar el seu paper com a intermediari i mediador entre els àmbits de protecció i de justícia juvenil, entre el desemparament i la infracció, la pal·liació i la prevenció. Lògicament, la tesi opta de manera decidida per la importància de mantenir el menor en el context familiar, social i comunitari on viu, afavorint tots els mitjans i recursos educatius sobre ell i el seu entorn que puguin ser profitosos pel desenvolupament i creixement personal. És aquí on s'ha incorporat a l'anàlisi de les observacions la importància i el sentit de la transformació de la realitat social des d'ella mateixa: comunitat i participació dels col·lectius d'un territori es constitueixen com a estratègies molt importants pel treball i l'acció social dels agents i les institucions responsables.

La cinquena aportació fa referència a la importància de l'avaluació i supervisió continuada dels projectes, els equips i els professionals que dinamitzen les intervencions. Per sobre de la clau de control o de millora de la rendibilitat, s'insisteix en la importància que té una correcta i completa metodologia d'avaluació en l'adequació de les respostes de les accions planificades amb les necessitats socials del seu context d'intervenció. Els dissenys són sempre relatius i haurien de ser molt flexibles, posant per sobre de l'estructura organitzativa (necessària com a mitjà, però mai com a fita en si mateixa) que suposen els programes i projectes el seu caràcter d'intervenció (entesa en un sentit ampli, des del vessant filosòfic i pedagògic i des del vessant tecnològic i metodològic).

En aquest sentit, la recerca ha fet algunes aportacions operatives en el marc de les actuacions en infància i adolescència en risc social,

com ara la necessitat d'estructurar plans locals i comarcals d'intervenció en l'àmbit de protecció, i la necessitat de relacionar cada cop més les actuacions en educació no formal amb les intervencions socioeducatives, cercant les dinàmiques normalitzadores, progressives i amb capacitat d'atendre la idiosincràsia de cada persona. Aquest ordenament suposa la definició d'unes línies comunes, consensuades i assumides per tots els agents i serveis socials del territori. El treball desenvolupat en estreta coordinació de criteris entre tots els recursos simplificaria moltes de les intervencions, milloraria la seva qualitat i eficàcia i asseguraria uns mínims que s'haurien de sostenir. Per sobre de les actuacions aïllades s'ha de tendir a establir una xarxa de recursos i serveis sòlida amb una oferta variada.

En sisè lloc, i finalment, cal assenyalar les aportacions teòriques que han volgut exposar, sintetitzar i aclarir tot un seguit d'aspectes i conceptes que tenen una estreta relació amb la intervenció en medi obert. Sense pretendre ser un recull bibliogràfic es troben agrupats des d'una mateixa clau i amb una lectura única, els àmbits que afecten d'una manera molt directa a la realitat dels programes i projectes, aportant un marc conceptual del medi obert a l'àmbit de la protecció a la infància en risc social. Un espai que és qualificat, no des d'ell mateix (territori i entorn del menor), sinó des de les intervencions socioeducatives que el caracteritzen a través dels programes i projectes d'intervenció.

I és que, sense obviar el seu caràcter geogràfic, territorial, humà i comunitari, són els serveis i els recursos els que l'acaben constituint realment com l'àmbit socioeducatiu per excel·lència, amb les mateixes possibilitats que es poden assignar al medi residencial o a l'educació formal. S'han explicitat també els components bàsics que el caracteritzen i li donen contingut des d'aquesta nova perspectiva. En aquest sentit s'accentua més la importància de la intervenció per si mateixa que la metodologia que adopta, tot i tenir-la en compte.

9.3.9. Vies de futur per a properes recerques

Deixant de banda els treballs de pràctiques de la diplomatura d'educació social, existeixen pocs estudis especialitzats sobre el medi obert com a àmbit d'intervenció socioeducativa. Especialment si els comparem amb altres espais d'intervenció educativa no formal i

especialitzada com el residencial, l'animació sociocultural, l'especialitzada, el lleure i l'associacionisme.

Aquesta circumstància es pot deure al fet de ser un àmbit que té un reconeixement relatiu, com a espai amb personalitat i característiques pròpies dins l'educació i la pedagogia social. També perquè les accions que els constitueixen parteixen d'una accentuació molt pronunciada de la praxi, la creativitat i l'experimentació, i no fan gaire referència a marcs teòrics o interpretatius. La dispersió i complexitat de les seves intervencions fa que siguin poc susceptibles, com ja s'ha explicat diverses vegades al llarg de la recerca, d'un acostament científic prou estructurat i lineal.

La tesi que tenen a les seves mans, amb totes les seves limitacions, ha volgut tenir la intenció d'aportar algunes reflexions per tal de consolidar teòricament l'àmbit del medi obert. Amb elles li agradaria a l'autor poder dinamitzar l'estudi i la conceptualització d'aquest camp, no només des de la perspectiva del treball universitari, sinó des dels mateixos professionals que amb la seva activitat educativa diària són veritables artífexs de la intervenció.

L'experiència d'entrevistes i trobades amb diverses personalitats del món universitari al llarg dels primers mesos de consultes establertes a l'inici de la tesi, si bé varen suposar una considerable ajuda procedimental i metodològica, constataren una certa llunyania de la realitat concreta dels projectes, i la dificultat de comprendre la praxi diària. Han estat els tècnics en actiu i la pròpia experiència en el camp els que més han enriquit tant les reflexions proposades com l'establiment de les metodologies per acostar-s'hi. Molts d'aquest professionals són autors de llibres i articles especialitzats que han estat la base bibliogràfica per excel·lència.

Existeix una desconexió del món de la pràctica, el disseny i la planificació, respecte de la intervenció, les necessitats de la infància i adolescència en risc social i el territori concret d'implementació. Una situació que acaba duent a especulacions molt poc productives pel treball educatiu en aquest àmbit. És per això que tot seguit es proposen algunes possibilitats que el medi obert, com a camp de recerca i reflexió, i les propostes d'aquesta tesi poden afavorir.

- L'aprofundiment en l'avaluació de programes socioeducatius en medi obert amb la possibilitat de plantejar un veritable model de valoració i uns indicadors de qualitat per a aquest

tipus d'intervenció, amb una capacitat operativa que afavoreixi la presa de decisions. Un referent prou estructurat per facilitar a les institucions (públiques o del tercer sector) tant la seva aplicació en els processos de regularització interna (equips, projecte i accions), com externa pel seu replantejament i millora (diagnòstic, necessitats, serveis i tipologia d'intervenció).

- La proposta dins del marc del disseny de programes educatius, d'una organització de la intervenció amb totes les variables que la componen, més completa, integrada i audaç en l'àmbit de la protecció a la infància. I que aquesta es pogués concretar en l'estructuració d'un pla d'intervenció global, definint els objectius generals i específics, la tipologia d'usuaris que ha d'atendre cada tipus de servei, la possibilitat i diversitat de les activitats des de l'àmbit del medi obert i l'educació no formal i l'especialització multidisciplinària dels serveis necessària per tal de respondre d'una manera total i complementària a les necessitats de la infància i adolescència en un territori.
- L'aprofundiment en les fórmules jurídiques i institucionals de companyonia entre tercer sector i àmbit públic. En aquest sentit, caldria abordar la qüestió d'una manera creativa i agosarada, tenint en compte la diversitat d'aspectes, àmbits i compromisos que implicaria aquesta col·laboració. Caldria pensar i establir convenis de relació, pressupostos i finançament, projectes marc, establiment de les coordinacions i el seu contingut, organigrama de càrrecs i funcions, gestió i mecanismes de control i relació amb la direcció general d'atenció a l'infant i l'adolescent, entre d'altres. Aquest treball també comportaria el disseny d'un model únic per a l'elaboració de la documentació i la programació de la intervenció, que simplifiqués el treball de casos i el traspàs d'informació.
- Un camp on caldria continuar aprofundint, és el de les relacions que es poden establir en el marc de les metodologies, conceptes i continguts entre treball social, educació social i pedagogia social. A nivell teòric, aquest discerniment disposa de moltes aportacions realitzades per diversos especialistes en el tema, però a la pràctica professional la confusió encara existeix. El seu plantejament hauria de partir de la

complementarietat entre disciplines i no de l'oposició, esbrinant quins són els elements i conceptes comuns (que aniria molt bé poder unificar en una única proposta) i quin són els propis i idiosincràtics que aporten la diferència. Una reflexió des de paràmetres filosòfics i pedagògics del treball comunitari i les propostes de transformació social a partir de la pràctica socioeducativa que explicita tant el treball, com l'educació, com la pedagogia social, enriquant el contingut d'aquestes disciplines.

- Una reflexió tant a nivell teòric com des de la proposta de models de praxi de la intervenció socioeducativa, no amb una perspectiva conceptual, sinó a partir del contingut que la realitat dels diferents programes i projectes d'intervenció socioeducativa li estan donant. Tot i que és un camp on trobem moltes aportacions fetes des de la pràctica professional i que són presents en publicacions i llibres especialitzats, mancaria una sistematització amb l'elaboració d'una proposta *curricular* de les accions educatives. Ens referim a l'espínós i controvertit tema de definir i dissenyar programacions acurades en el terreny del medi obert. Salvant les dificultats que comportaria a l'hora de respondre a determinades necessitats i contextos, ajudaria per altre banda a garantir un marc de referència per a moltes accions concretes que disposen de pocs recursos humans i de temps per fer-ho.
- L'aprofundiment en el paper que la intervenció en medi obert pot mantenir com un espai d'intervenció comuna entre l'àmbit de la protecció a la infància i el de justícia juvenil. Caldria estudiar les possibilitats que com a mediació i com a treball social i educatiu podria assolir a través d'una intervenció cada cop més integrada en el territori i des d'una perspectiva global. D'aquest plantejament se'n derivarien tres exigències més: l'establiment de competències i funcions entre els professionals d'un i altre camp, la implementació de dinàmiques de treball en el medi obert, per evitar i prevenir processos personals i comunitaris que comporten la infracció i el delictes i la relació entre treball comunitari, mesures de prevenció, treball de pal·liació i mesures penals. La proximitat entre els processos d'exclusió social, els de risc social i els de desemparament, units als casos que han esdevingut crònics i que s'han d'atendre, fan

que el treball en medi obert pugui esdevenir especialment profitós per afrontar les situacions més complexes i delicades.

BIBLIOGRAFIA TESI DOCTORAL

- DIVERSOS AUTORS (1995): V informe sociològic sobre la situació social en Espanya. Madrid: Fundació FOESSA..
- ADELANTADO, J., NOGUERA, J.A., y RAMBLA, X. (2000): «El marco de análisis: Las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales». En ADELANTADO, J. (coord.): *Cambios en el estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. 23-62.
- ADELANTADO, J., NOGUERA, J.A. (2001): «Polítiques de serveis socials i rendes mínimes d'inserció: les assignatures pendents de la ciutadania social». A GOMÀ, Ricard i SUBIRATS, Joan (coord.): *Autonomia i benestar. Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. 159-194.
- ADELANTADO, J. Y GOMA, R.(2000): «El contexto: La reestructuración de los regímenes de bienestar europeos». ADELANTADO, J. (coord.): *Cambios en el estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. 63-98.
- AGUILAR, M. J., ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A..
- AGUILAR IDÁEZ, M^a J. (1998): «Evaluación de servicios y programas sociales».. A REBOLLOSO PACHECO, E. (ed.): *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Textos Universitaris Sant Jordi. 105-145
- ALONSO VAREA, J.M. i CUSÓ, M.(1996): «Los equipos de atención a la infancia y adolescencia: 10 años». *Revista de Trabajo Social*, Núm. 144.
- ALONSO, J.[et al.] (2004): «Construint una pedagogia de l'acompanyament: acompanyar des de la dinàmica per despertar vides». *Revista Catalana de Pedagogia*. Volum 2. Barcelona. Societat catalana de Pedagogia.

- ALSINET MORA, C. (coord.) (1993): *Metodologia d'intervenció en medi obert*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i formació especialitzada.
- (2000): *El benestar de la infància*. Lleida: Editorial Pagès.
- AMORÓS, M. (coord.) (1993): *Metodologia d'intervenció en medi obert*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics de Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya.
- AMORÓS, P.; AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ANDER-EGG, E. (1991): *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- ANGUERA, M.T. (1996): «Diseños». A FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., (ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- (1985): *Manual de prácticas de observación*. México D.F.: Editorial Trillas.
- [et al.] (1995): *Los profesionales del sistema de atención social a la infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de publicaciones.
- ANGUERA BERNABÉ, L. (2001): *Delictes i penes: el que volem saber les educadores i educadors socials*. Girona: Universitat de Girona, Departament de Pedagogia, Estudis d'Educació Social.
- APRAIZ AMAYA, A. (1996): *Atención social a menores, una propuesta de gestión*. Bilbao: Universidad de Deusto, Departamento de Publicaciones.
- ARAMBURU, L. ; VAL, M^a A. (1994): «La coordinació entre els serveis socials d'atenció primària i els especialitzats en infància». *Congres Europeu d'Atenció a la infància Novembre 1992*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- ARRABAL I BUSTINS, M. (1999): *Centres oberts de les comarques gironines*. Joan Canimas i Brugué (dir.). Treball fi de carrera d'Educació Social. Universitat de Girona. Facultat de Ciències de l'Educació.

- ARRUBARRENA, M.; DE PÁUL, J. (1995): «Los problemas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: descripción y evaluación». *Revista Infancia y aprendizaje*, núm. 71.
- ASOCIACIÓN PROFESIONALS DE EDUCADORES SOCIALES DE CASTILLA LA MANCHA (APESCAM) (2002). Grupo de trabajo de la Definición de Educación Social. Documento interno. Fuente: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.
- ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL D'EDUCADORS SOCIALS (AIEJI) (2003): *Estatuts*. Copenhaguen, Dinamarca: Assembla General Extraordinària de Maig. Document intern. Font: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.
- AYALA, C., MARTINEZ, R.(1999): «La pobreza en España: evolución y factores explicativos». En: GERDE, Juan Antonio (ed.): *Políticas sociales y estado del bienestar en España. Informe 1999*. Madrid: Editorial Trotta.
- AYALA, L. [et al.] (1998): *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- AYALA, L., RENES, V. (1998): «El estudio de la pobreza de España». En: AYALA, L. [et al.]: *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid: Fundación FOESSA. p. 109-210.
- AYERBE, P. (1994): *Educación e infancia en dificultad social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Conserjería de Trabajo y Seguridad Social. Departamento Seguridad Social Diputación Foral.
 - (1996): *La intervención educativa ante la inadaptación social*. Donostia: PAX Argitaletxea.
 - (1999): «Tendencias actuales de la evaluación en la educación social» A: III Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educativa: *L'avaluació com a eina de millora en l'educació formal i no formal*. Lleida: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida.
- AYORA MASCARELL, L. (1997): «Alternativas a l'internament en la jurisdicció de menors». A: CID, J., LARRAURI, E. (coord.): *Penas alternativas a la prisión*. Barcelona: Editorial Bosch. p. 251-275

- AYUSTE, A. [et al.] (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagògics.
- BARBERO, J. M. (1995): «El trabajo social, un conjunto integral de procesos», en: *Revista de Treball Social*, Núm.138. Barcelona, Colegio de DTS de Cataluña.
 - (1996): *Viure el Treball Social. Reflexions sobre el treball social, l'avaluació i crítica de la intervenció*. Ajuntament de Girona. Col·lecció Acció-investigació en Política Social.
 - (1997): «(Como) complicarse la vida en trabajo social», en: *Servicios Sociales y Política Social*, núm.40. Madrid: Consejo de DTS.
 - (2002): *El Trabajo Social en España*. Zaragoza: Mira Editores.
- BALSELLS, C.; ALSINET, C. (Edit.) (2000): *Infancia y adolescencia en riesgo social: estrategias de intervención*. Lleida: Editorial Milenio.
- BANDURA, A.; WALTER, R.H. (1985): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1997): *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya..
- BAYLOS GRAU, A. (1999): «Estado de bienestar y derechos sociales». A: FERNANDEZ, T., GARCÉS J.: *Crítica y futuro del estado del Bienestar. Reflexiones desde la izquierda*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- BENAVENT, E. (2003): «Un projecte utòpic». A: PLANELLA, J.; VILAR, J. (ed.): *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Edicions Pleniluni. p. 249-254.
- BENAVIDES, M. (1998): *Los menores de protección: actuaciones psicojurídicas*. Madrid: Fundación universidad-empresa.
- BERNABEU RICO, J.L., COLOM, J.(1997): «El paradigma crítico y el paradigma tecnológico». A: COLOM, A.J. (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación. Editorial Ariel. p. 157-169.

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1988): *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Editorial Herder.
- BERTALANFFY, L.V. (1979): *Perspectivas de la teoria general de sistemes*. Madrid: Alianza Editorial. Alianza Universidad, núm. 230.
- BESALU, X. (2002): *Perplexitats, miratges i resistències. El retorn de la pedagogia*. Girona: Fundació Universitat de Girona.
- BESALU, X. ; FEU, J. (2003): *Pobresa, marginació i exclusió social a la Garrotxa*. Olot: Càritas Garrotxa.
- BORJA, M. (coord.) (1995): *Les Ludoteques catalanes. Estudi d'una realitat*. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona..
- BOROFSKY, R. (1999): «Possibilitats culturals». A: UNESCO: *Informe Mundial de la Cultura: cultura, creativitat i mercats*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- BRADSHAW, J. (1981): *Una tipologia de necessitat social*. Col·lecció Instruments de prospecció dels serveis socials. Barcelona: Direcció General de Serveis Socials, Departament de Sanitat i Serveis Socials. Generalitat de Catalunya..
- CABRERIZO DIEGO, J. ; CASTILLO J. (2003): *Evaluación de programas de intervención educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CADI (1995). Conveni relatiu a la protecció del nen y a la cooperació en matèria de adopció internacional. Butlletí Oficial de l'Estat, 1 de agosto de 1995.
- CAMPS, M. (1994): «La prevenció des dels serveis socials: un programa específic». A: CONGRES EUROPEU D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA. *Congres Europeu d'Atenció a la infància: Barcelona, novembre 1992*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- CAPDEVILA, M. (2001): «La llei 5/2000 en l'àmbit de la protecció a la infància i adolescència: un projectil dirigit a la línia de flotació». *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm. 18. maig/juny. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p. 25-36.

- CAPDEVILA, M. (2001): *Menors al carrer: la decepció d'un somni. Una aproximació a la realitat del menor immigrant sol*. Barcelona: Editorial Pleniluni. Col·lecció Animació Sòcio-cultural, núm 22.
- CAPLAN, G; LBOVICI (1973): *Psicología social de la adolescencia: desarrollo, familia, escuela, enfermedad y salud mental*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CAPLAN, G (1985): *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CARBONELL, I. (1999): «Educar en un centre obert de justícia juvenil». *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.18. Maig/Juny. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p. 37-47.
- CARDONA, J.(1994): *Metodología innovadora de evaluación en los centros educativos*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- CARDUS i ROS, S. (coord.) (1999): *La mirada del sociòleg. Què és, què fa, què diu la sociologia*. Barcelona: Editorial Proa. Universitat Oberta de Catalunya.
- CARIDE GÓMEZ, J.A (2002): «La pedagogía social en España». En: NÚÑEZ, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa Editorial. p. 81-112
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (1999): «La praxis de la educación social especializada». En ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p. 31-41.
- CASAS AZNAR, F. (1989): *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales (teoría y práctica)*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
 - (1991): *Els indicadors psicosocials*. Barcelona: Escola Universitària de Treball Social. Llar del llibre.
 - (1994): «Prevenció i qualitat de vida». *Revista Fòrum*. Desembre.
 - (1998): *Infancia, perspectivas psicosociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
 - (2000): «Operativització de les necessitats dels menors: la utilització d'indicadors psicosocials». A: AMOROS, P.; AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

- CASTEL, R.(1995): «De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso». *Archipiélago*, núm. 21: Pobreza y Peligro.
- CASTELLS, M. (1992): Análisis de las políticas de vejez en España en el contexto europeo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales. INSERSO.
- (1998): La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTILLO, S. ; CABRERIZO, J. (2004): *Evaluación de programas de intervención Socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson, Prentice Hall Editorial.
- CASTILLO CARBONELL, M. (2001): *Una proposta avaluativa dels programes d'intervenció educativa en medi obert. El sector Onyar-Est de la ciutat de Girona*. Josep M. Palaudàrias (dir.) Treball de recerca de doctorat. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Girona, Octubre del 2001.
- (2004): «Medi obert com a espai i com a intervenció socioeducativa amb infància i adolescència en risc social». *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 27, maig-agost. p.143-160.
- (2004): «Algunes constatacions entorn de les intervencions socioeducatives dels programes en medi obert amb infància i adolescència en risc social des de l'àmbit de protecció». *Revista de Treball Social*, núm. 174, juny.
-(2005): «Los servicios de intervención educativa (SIE) de Càritas Diocesana de Girona: Una experiencia en la lucha contra el fracaso escolar en sectores socialmente desfavorecidos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 345, abril.
- (2005): «Algunes reflexions sobre el paper de l'educació en el món d'avui: entre el paradigma sociocrític i la recerca d'una ètica mundial». *Revista Catalana de Pedagogia*. Volum 3. Barcelona. Societat catalana de Pedagogia (en premsa).
- (2005): «Programes socioeducatius en medi obert i dinamització comunitària». *Quaderns d'Educació Social. Educació social i treball comunitari*. Barcelona. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. (en preparació).

- CASTILLO CARBONELL, M.; RAMON, E. ; COROMINAS, J. (2004): «Algunes reflexions entorn de l'absentisme escolar des dels projectes en medi obert». *Perspectiva Escolar*, núm. 286, juny. p. 84-90.
- CEMBRANOS, F. ; MONTESINOS, D. y BUSTELO, M. (1998): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- CID, J., LARRAURI, E. (coord.) (1997): *Penas alternativas a la prisión*. Barcelona: Editorial Bosch.
- CID, X.M.; DAPIA M.D.; HERAS, P. (2001): *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COHEN, E., FRANCO, R.(1993): *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- COLAS BRAVO, M^a P.; BUENDÍA EISMAN, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- COLECTIVO IOE (1989): «Infancia moderna y desigualdad social». *Revista de Documentación Social*, núm. 74.
- COL·LEGI D'EDUCADORS I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA: *Estatuts*. Resolució de 5 d'Agost de 1999, publicada al DOG de 8 de setembre de 1999.
- COLOM, A.J. (1992): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial Narcea.
- COLOM CAÑELLAS, A.J, NÚÑEZ CUBERO, L.(2001): *Teoría de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COLOM, A.J (1997): «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos» A: COLOM, A..J. [et al.] (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación. Editorial Ariel. p. 145-155.
- COMAS, M.; FUNES, J. (2001): *Els menors immigrants i la protecció. Consideracions i propostes davant la tramitació parlamentària del projecte de llei per a modificar la Llei 37/91*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COMAS, M.; FUNES, J. (2001): *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- COMELLAS CARRILLO, M.C.; VAL LISIO, M.A.(1996): *Intervención con familias multiproblemáticas desde equipos de protección infantil. La creación del contexto de autoridad*. A: XVII CONGRESO DE TERAPIA FAMILIAR. Canarias.
- COMÍN COMÍN, F.(1996): «Las formas históricas del Estado del bienestar: el caso del Estado español». En: AA.VV: *Dilemas del Estado del Bienestar*. Madrid: Fundación Argentaria – Visor Distribuciones.
- COMISIÓN EUROPEA (1991): *Informe final del Segundo Programa de lucha contra la pobreza 1985-1989*. Bruselas, 13 de Febrero de 1991. Luxemburg: Office des publication officiella des communautés européennes
 - (1996): *Revisión de los servicios infantiles en la Unión Europea (1990-95)*. Dirección General de Ocupación y Relaciones laborales y Asistencia Social Luxemburg: Office des publication officiella des communautés européennes.
 - (1996): *Politiques sociales de la communauté: programmes réseaux et observatoires*. Luxemburg: Office des publication officiella des communautés européennes
 - (2001): *Comunicació al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i social i al Comitè de les Regions. Projecte de informe conjunt sobre integració social*. Brussel·les, 10 d'Octubre del 2001. Luxemburg: Office des publication officiella des communautés européennes.
- COOK, T.D. I REICHARDT, CH.S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata. 1986.
- COSTA CABANILLAS, M.; LOPEZ MENDEZ, E. (1991): *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de publicaciones.
- COSTA CABANILLES, M. (1994): «Formació permanent i investigació aplicada». Congres Europeu d'Atenció a la Infancia Novembre 1992. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. 19-21.
- COSTA CABANILLAS, M.; MATO GOMEZ, J.; MORALES GONZÁLEZ, J.M^a.(1999): «El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Educación social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. 119-135.

- (1999): «La protección a la infancia en España». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Educación social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación(b) p.49-60.
- COUNCIL OF EUROPE (1996). *Children's rights and childhood policies in Europe: new approaches?* Closing conference of the Childhood Policies Project, Leipzig.
 - CRADFORD, A.; McALLISTER, J. (1982): «Children at risk: repertory grif study of intermediate tractament groups members images of self and other. *Journal of adolescence* (5). p.347-354.
 - CRUA, F. ; BARCELÓ, T. (2002): «Treball en xarxa entre àmbits educatius i socials, una opció responsable». *Quaderns d'Educació Social: «l'educació social i la infància, acompanyant cap el futur*. CEESC: Barcelona.
 - CUESTA ALVAREZ, B.(1996): *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Càritas Diocesana de Salamanca.
 - CURTIS, J. H. (1978): *Psicología social*. Barcelona Editorial. Martínez Roca..
 - CURTIS, S.; BEBBINGTON, A. (1980): «*Predicting the need for intervention: an empirical approach to the needs indicator for children under the age on five*». PSSRU: Kent.
 - CYRULNIK, B.(2002): *Los patitos feos: la resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
 - CHADI, M. (2000): *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
 - DE PAUL OCHOTORENA, J.; ARRUABARRENA MADARTIAGA, M.I. (coord.) (2002): *Manual de protección infantil*. Barcelona: Editorial MASSON.
 - DE PUELLES BENITEZ, M. (2001): «Cien años de política educativa en España». En: AA.VV: *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
 - DECLARACIÓ UNIVERSAL DELS DRETS HUMANS. DRETS DELS INFANTS. (1959) Asamblea General de les Nacions Unides, per resolució 386 (XVI).

- DELORS, J. (1996): Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al Segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- DENZING, N. K.; LINCOLN, Y. S.(1998): *Collecting and Interpreting Qualitative materials*. London: Sage Publications.
- DE MIGUEL, M.(1989): *Metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario*. Jornadas de Educación permanente. Gijón: UNED.
- DE ROBERTIS, C. (1992): *Metodología de la intervención en trabajo social*. Barcelona: Editorial El Ateneo.
- DIAZ, Mario de Miguel (2000): «Evaluación externa de un programa de educación social». A PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Modelos de Investigación cualitativa en Educación social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- DIAZARNAL, Isabel (1996): *Niños conflictivos*. Madrid: Editorial Española
- DOCUMENT DE TREBALL DE LA COMISSIÓ DE CENTRES OBERTS. (2002). Document intern. Barcelona: Federació d'Entitats d'Atenció i educació a la Infància i Adolescència (FEDAIA).
- DURAN LÓPEZ, F (1999): «La situación social en España». En: GERDE, J. A. (ed.): *Políticas sociales y estado del bienestar en España. Informe 1999*. Madrid: Editorial Trotta.
- DURKHEIM. E.(1996): *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península..
- ESCOFET, A. [et al.] (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: Horsori.
- ESPINOZA VERGARA, M. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires : Editorial Humanitas.
- ESPUNY, F. D.; ESTRADA, S. M.(2000): «Principis per a una metodologia socioeducativa amb menors». A AMOROS, P.; AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

- FALS BORDA, O. (2000): «Investigación-acción participativa». En: PEREZ SERRANO, G.: *Modelos de Investigación Cualitativa en educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- FANTOVA, F. (2002): «Una agenda pel sector de la intervenció social». *Revista del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*. Juliol, 2002.
- FEDAIA (1998): *Informe sobre la situació de la infància i adolescència en risc a Catalunya*. Barcelona: Federació d'Entitats d'Atenció i Educació a la Infància i Adolescència.
- FERMOSEO, P. (1994): *Pedagogia social*. Barcelona: Editorial Herder.
 - (1998): «Políticas sociales y educación en las 17 comunidades autónomas». En GARCIA MÍNGUEZ, Jesús; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (coord.): *Políticas sociales y Educación Social. Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 81-131
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1992): *Valoración de programas. Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Editorial Pirámide.
 - (ed.) (1996): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
 - (1996): «Evaluación de programas en servicios sociales». A FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- FERNANDEZ MOSTAZA, E. (1999): «Societat i individu, el procés de socialització». A: CARDUS I ROS, Salvador (coord.): *La mirada del sociòleg. Què és, què fa, què diu la sociologia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Editorial Proa. 40-64.
- FERNÁNDEZ, V. (1989): «Panoràmica de les alternatives a la institucionalització en els diferents àmbits». *Revista d'Educació Social*, núm. 12. Maig/Agost. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p. 102-106.
- FERRER I TREMOLS, C. (1998): *Centres oberts per a infants i adolescents de les comarques gironines*. Cristina Franco i

Puigdevall (dir.) Treball fi de carrera d'Educació Social. Girona: Universitat de Girona.

- FEU, J. (2001): *Canvi Social, Canvi cultural i exclusió social en les societats avançades. La Interculturalitat com a resposta*. Girona: Ajuntament de Girona/ Universitat de Girona
- (2001). Aproximació a l'acció municipal en l'àmbit de l'ensenyament en la demarcació de Girona. Badalona: Ajuntament de Badalona
- FEU, J.; SOLER, J. (2001): «Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori». *Temps d'Educació*. 2n semestre 2001/ 1r semestre 2002, núm. 26. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació, UAB.
- FILELLA GUIU, G. (coord.) (1999): *La intervenció psicopedagògica en el context no formal. Models d'orientació*. Lleida: Pagès editors.
- FLAQUER, LL. (coord.) (2002): *Informe sobre la situació de la família a Catalunya. Un intent de diagnòstic*. Ed. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social, Barcelona.
- FONTANA A.; FREY, H. (1998): «Interviewing: the art of the science». In: DENZING, N. K.; LINCOLN, Y. S.: *Collecting and Interpreting Qualitative materials*. London: Sage Publications. 47-78
- FÒRUM NÒRDIC D'EDUCADORS SOCIALS (2004): «Educació social i pràctica socioeducativa als països nòrdics». A: DIVERSOS AUTORS: «La Dimensió europea de l'educador social: reptes de present i oportunitats de futur». *Quaderns d'educació social* núm.4. Barcelona: CEESC.
- FRABBONI, F. (2001): *El libro de la pedagogía y la Didáctica: la educación*. Editorial Madrid: Popular.
- FRANCH, J.; MARTINELL, A. (1994): *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona: Editorial Paidós.
- FREIRE, P. (1994): *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- (1995): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

- FREIRE, P.; ILLICH, I. (2002): *La educación*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- FROUFE QUINTAS, S.; SÁNCHEZ CASTAÑO, M^a A.(1994): *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amarú ediciones.
- FUNES, J., TOLEDANO, LL.; VILAR, J.(1997): *Intervenció psicopedagógica sobre inadaptació social*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- FUNES, J. (1988): *L'observació de la tasca educativa*. Barcelona: Rosa Sensat. Dossier núm. 30.
 - (1997): «Adolescentes y jóvenes en situación de conflicto social. Una reflexión sobre las respuestas adultas, incluido el sistema penal. *Revista del Colegio de psicólogos*. Anuario.
 - (1999): «Com treballar per evitar la institucionalització». A *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.12. Maig/Agost. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p.10-19.
 - (2001): «La nova llei penal juvenil: una lectura en clau educativa i que intenta ser il·lusionada». A *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.18. maig/juny. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p. 10-24.
- GARCIA ROCA, J, AYERBE, P., PERELLÓ, F. (1991): *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- GARCIA, Gustavo A.; RAMÍREZ, Manuel (1997): *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. Zaragoza: Editorial Certeza.
- GARCIA CARRASCO, J., GARCIA DEL DUJO, A. (1996): *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca..
- GARCIA MÍNGUEZ, J. (1998): «La cara oculta de las políticas sociales europeas». En: GARCIA MÍNGUEZ, J. ; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Antonio (coord.): *Políticas sociales y Educación Social. Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 57-80.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1989): *INFANCIA I RISC: Dades bàsiques per a infants i adolescents a Catalunya, recopilació de Equips Atenció Protecció Infància i Adolescència en alt risc. Recopilació de l'equip tècnic del programa d'atenció a la infància i adolescència en alt risc*. Barcelona: Institut Català

d'Assistència i Seguretat Social.

- (1999): *Perfils professionals en l'àmbit dels Serveis Socials. Recomanacions del Comitè d'experts en formació de recursos humans en l'àmbit del Serveis Socials*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Institut Català de noves professions. Departament de Benestar Social.

- (2001): *Un nou model d'Atenció a la Infància en risc a Catalunya. Línies estratègiques*. Barcelona: Publicacions de Departament de Justícia.

- GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. S.A.
- GIRALT, P. ; MIGUEL, S. (2003): «La mediació i la resolució de conflictes: noves perspectives per l'educació social». A PLANELLA, J.; VILAR, J. (Eds.): *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Edicions Pleniluni. 219-224.
- GIROUX, H. A. (1992): *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno editores.
- - (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- GIROUX, H. A; FLECHA, R. (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- GOMÀ, R. i SUBIRATS, J. (2001): «Govern i polítiques a Catalunya: algunes reflexions finals». A: GOMÀ, R. i SUBIRATS, J. (coords) *Autonomia i benestar. Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. 329-344
- GOMEZ i SERRA, M. (1994): *Els llindars de la pobresa a Catalunya: concepte, descripció, quantificació i territorialització*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- GÓMEZ GRANELL, C. [et al.] (coord.) (2002): *La infància i les seves famílies als inicis del segle XXI. INFORME 2002*. Volums 1, 2, 3, 4 i 5. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. (1999): «El proceso de investigación por encuesta». En: BUENDÍA, L. [et al.]: *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar. p. 133-169.

- GONZALEZ NAVARRO, S. (1992): *La presó oberta. Recursos socials i atenció en el propi medi*. Barcelona: Centre Estudis Jurídics i Formació especialitzada de la Generalitat de Catalunya.
- GONZALEZ RODRÍGUEZ, B. (1986): *Sistema de indicadores sociales*. Madrid: Biblioteca para la acción social.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1999): «La animación sociocultural en educación social especializada». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p. 99-109.
- GUASH, M. (1996): *La actuación educativa en el ámbito de la inadaptación social. Un modelo de intervención en libertad*. Barcelona: Editorial Estel.
- GUASH, M.; PONCE, C. (2002): *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- GUILLÉN RODRÍGUEZ, A. M^a. (1996): «Democracia y crisis del estado del bienestar en España: proceso de reestructuración y dificultades de apoyo político». En: AAVV: *Dilemas del Estado del Bienestar*. Madrid: Fundación Argentaria – Visor Distribuciones.
- GUTIERREZ JUNQUERA, P.(2000): «El estado del bienestar en España: Una visión de conjunto». En MUÑOZ DEL BUSTILLO, R (ed.): *El estado del bienestar en el cambio de siglo. Una perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial. p. 247-278.
- GUTIERREZ PÉREZ, J. (1999): «El proceso de investigación cualitativa des del enfoque interpretativo y de la investigación-acción». En: BUENDÍA, L. [et al.] : *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar. p.11-63.
- HABERMAS, J. (1968): «Coneixement i interès». A: HABERMAS, J. (1993): *Assaigs filosòfics.: 1968-1991*. Barcelona: Edicions 62.
 - (1973): «Un fragmento: objetivismo en las ciencias sociales». En: HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
 - (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones.
 - (1999): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Editorial Taurus.

- (1999): *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Editorial Taurus.
- HERAS TRIAS, P.; VILANOÛ, C. (2000): *Pedagogia del segle XX en femení*. Barcelona: Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- JOLONCH, A. (coord.) (1993): «Educadors de carrer». Crònica d'ensenyament, núm. 61. Desembre. p. 24-48.
- (1995): «Les noves competències professionals en la intervenció socioeducativa». *Revista de Treball Social*, núm. 138, juny. p. 84-98.
- (2000): «Dels marges al cor de la societat. Contradiccions i reptes en la lluita contra l'exclusió social». *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm. 8. octubre-desembre.
- (2002): *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- JORNADES DE PROTECCIÓ INFANTIL DE GIPUZKOA: *Conclusions finals*. San Sebastián, 8 de Novembre de 2002. Font: Delegació del CEESC a Girona.
- KROUFE, S.; SANCHEZ CASTAÑO, M^a A. (1991): *Planificació e intervenció socioeducativa*. Salamanca: Editorial Amarú.
- LATORRE, A.; del RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996): *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó-Editor.
- JEFATURA DEL ESTADO: *Convenio Europeo de 11 diciembre 1953, ratificada por Instrumento de 29 noviembre 1982*. ASISTENCIA SOCIAL-SANIDAD. Asistencia Social y Medica.. BOE 17 febrero 1984, núm. 41/1984. p.42-49.
- Carta Social Europea de 18 octubre 1961, ratificada per Instrument de 29 abril 1980. BOE 26 juny 1980, núm. 153/1980 .
- *Ley Orgánica 1/1996, de 15 enero*. BOE 17 enero 1996, núm. 15/1996 [pág. 1225]. Ley de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- LOSCERTALES PALOMAR, M.; TEJEDOR GOMEZ, J. A. (1995): «El trabajador social y la reforma del sistema educativo». En: DIVERSOS AUTORS (Dpto. de teoría de la educación y Pedagogía Social): *Segundas cuestiones actuales sobre*

educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. p. 373-384.

- LÓPEZ HERRERIAS, J. A. (1989): «Objeto y método de la pedagogía social». *Revista de Pedagogía Social*, núm. 4. Marzo. p. 27-44.
- (2000): *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1995): «Necesidades de la infancia: respuesta familiar». *Infancia y Sociedad*, núm. 30. p. 8-47.
- LUHMAN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, Pedro A.; CAMACHO HERRERA, A. (1999): «La acción educativa en medio abierto: el educador de calle y los programas comunitarios». En ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p. 92-98.
- LLORET, C. ; LLENA, A. (1998): «Justicia de menors i elements per a un debat». *Temps d'educació*, núm. 19. Divisió Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. p. 67-158.
- MADRIGAL DE LA TORRE, P. (1996): «Política social y servicios sociales en la Unión Europea». En: ALEMAN BRACHO, M^a C. y GARCÉS FERRER, J.: *Administración social: servicios de bienestar social*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- MALTHUS, R. (1951): *Ensayo sobre el principio de la población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MALUQUER DE MOTES, C. (1998): «Medidas Jurídicas de protección del menor en nuestro derecho». En: VILLAGRASA ALCAIDE, C: *Explotación y Protección jurídica de la Infancia*. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- MANCIAUX, M.(1994): «De la vulnerabilitat a la resiliència, i dels conceptes a l'acció». *Revista Fòrum*. Desembre de 1994. p.48-56.
- MARCH CERDÀ, M.X. (1998): «Los contextos institucionales de la intervención de la pedagogía social: los servicios sociales como nuevo espacio para la educación social». En DIVERSOS AUTORS:

Nuevos espacios de la Educación Social. Bilbao: Editorial Mensajero, Universidad de Deusto.

- (1999): «Evaluación de proyectos de acción en educación social especializada». En ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p. 197-206.

- (2000): «Necessitat i avaluació en l'àmbit del menor desprotegit». A AMOROS, P.; AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

- MARSAL, Santi (2002): «La mediació en l'acció social». Quaderns d'educació social: Mediació i educació social, un present a incorporar, un futur a descobrir, núm. 1. Barcelona: CEESC.
- MARTÍN, P. (1994): «Causas de la pobreza». En: BERGALLI, R.; CASADO, D.: Frente a la sociedad dual. Jornada sobre pobreza y inmigración. Barcelona: Hacer Editorial.
- MARTÍN ROMERO, M^a (2001): «La familia. Un contexto para el desarrollo individual y social de la persona». En LLORENT BEDMAR, V. (coord.): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*. Grupo de investigación e educación comparada de Sevilla. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. p. 575-582.
- MARTINELL, A. (2001): *Diseño y elaboración de proyectos sociales y de trabajo social*. Barcelona: OEl.
- MARTINEZ REGUERA, E. (1996): *Cachorros de nadie*. Madrid: Editorial Popular.
- MARTINEZ, R.; WARFIELD, CH.(1990): «La infancia y juventud en riesgo. Implicación de los padres en los procesos educativos». En: MARÍN, R.; PÉREZ SERRANO, G. (ed.): *Investigación en animación sociocultural*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTINEZ ROMAN, M^a A.(2001): «Género, pobreza y exclusión social: diferentes conceptualizaciones y políticas públicas». En: TORTOSA, J. M^a (coord.): *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria Editorial.

- MASAT, M. (1999): «La distribució de la renda a la dècada dels 90». A: DIVERSOS AUTORS: *Les Desigualtats socials a Catalunya. Polítiques 24*. Barcelona: Editorial Mediterrània. p. 229-260.
- MASLLORENS, A. (1991): *El Quart mon a la porta de casa*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- MATEO PEREZ, M.A. (2001): «Desigualdad, pobreza y exclusión: concepto, medidas y alternativas metodológicas». En TORTOSA, J. M^a (coord.): *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria Editorial.
- MEAD, G.H.(1953): *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires Editorial Paidós.
- MEDINA RIVILLA A., VILLAR ANGULO, L.M. (coord.) (1995): *Evaluación de programas educativos, Centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas.
- MENA CASAMORT, J. (1999): «El educador social en medio abierto: el educador social comunitario y el educador de calle». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Educación social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. 141-149. (b)
- MERCADER, M.; DELICADO, P.(1999): «La dimensió econòmica de la pobresa a Catalunya (1973-1990)». A: DIVERSOS AUTORS: *Les Desigualtats socials a Catalunya. Polítiques 24*. Barcelona: Editorial Mediterrània. p. 261-312.
- MIQUEL DÍAZ, M.(2000): «Evaluación externa de un programa de educación social». En: PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Modelos de Investigación cualitativa en Educación social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MINUCHIN, S.(1977): *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- MONDRAGÓN, J.; TRIGUEROS; I. (2002): *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- MONREAL, P. (1996): *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.
- MORIN, E. (1981): *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.

- (2000): Els set coneixements necessaris per l'educació del futur. Informe per la Unesco com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar en un futur sostenible. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- MORENTE MEJÍAS, F. (1997): Los menores vulnerables. Aproximación sociológica a los orígenes de la desigualdad social. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
 - MORQUECHO IBÁÑEZ, J.(1999): Intervención comunitaria en Euskadi. Acercamiento a la acción social sobre la exclusión. Vitoria: Ararteko Editorial.
 - MUÑOZ DEL BUSTILLO, R.(2000): «Retos y restricciones del estado del bienestar en el cambio de siglo». En: MUÑOZ DEL BUSTILLO, R (ed.): El estado del bienestar en el cambio de siglo. Una perspectiva comparada. Madrid: Alianza Editorial. p.17-108
 - MUÑOZ VITORIA, F.(1997): «Modelos y ejemplos de indicadores». En: Cuadernos de Pedagogía, núm. 256. Marzo. p. 54-61
 - MUSITU, G; MARTINEZ, A.(1995): El estudio de casos para profesionales de la acción social. Madrid: Editorial Narcea.
 - NAVARRO, V. (1998): Neoliberalismo y estado del bienestar. Barcelona: Editorial Ariel.
 - (2001): Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país. Barcelona: Editorial Anagrama.
 - NACIONS UNIDES (1990): Resolució Aprovada por la Asamblea General (sobre la base del informe de la Tercera Comissió [A/45/756]) 45/112. Directrius de las Naciones Unidas para la prevenció de la delinqüència juvenil (Directrius de Riad).
 - NIREMBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. (2000): Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós.
 - (2003): Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires: Editorial Paidós.
 - NOGUERA, J.A.(2000): «La reestructuración de la política social en España». En ADELANTADO, J. (coordi.): *Cambios en el estado*

del Bienestar. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions. p. 475-502

- NOVO VILLAVERDE, M. (1995): «El enfoque sistémico de la educación». DIVERSOS AUTORS (Dpto. de teoría de la educación y Pedagogía Social): *Segundas cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. p. 181-197.
- ORCASITAS, J. R. (1987): *El educador especializado en marginación social: figuras, funciones, áreas de trabajo, herramientas para su acción transformadora*. Bilbao: Escuela Diocesana de Educadores de Juventud.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.) (1999): *Educación social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
 - (coord.) (1999): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
 - (coord.) (1999b): *Educación social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
 - (1999b): «Educación especializada. Concepto y profesión». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Educación social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p. 15-43.
 - (1999): «Hacia la construcción de una Pedagogía Social Especializada». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p.13-29
 - (2002): «La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación». En NÚÑEZ, Violeta (coordinadora): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa Editorial. p. 113-156.
- ORTE SOCÍAS, C., MARCH CERDÀ, M.X. (1996): *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.
- ORTE SOCÍAS, C. (1999): «La familia en el marco de la «desviación» social infanto-juvenil». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. p. 74-80.
- ORTIZ PÉREZ, B. (2003): *Los niños invisibles. Curso de Educación social*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- OSKAM, S. (1984): *Applied social psychology*. Prentice Hall: Englewood Cliffs N.J. coop.
- OWEN, J. M.; ROGERS P.J. (1999): *Program evaluation. Forms and approaches*. London: Sage Publications.
- PADRÓS, R.; TOMAS, N. (1999): Els delegats d'atenció a l'infant, un recurs de suport psicocioeducatiu en el medi». *Justiforum* Núm. 10. Barcelona: Centre Estudis Jurídics.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (2001): Integració i educació a la societat pluricultural. A: MARQUÉS. S.; PALAUDÀRIAS, J.M. (ed.): *Societat pluricultural i educació. La interculturalitat com a resposta*. Girona: Ajuntament de Girona.
- PANCHON IGLESIAS, C. (1998): *Manual de inadaptación social*. Barcelona: DULAC Edicions.
- (1998): Avaluació de centres d'atenció socioeducativa. A: *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.5. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- PARCERISA, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- PARELLA, S. (2000): «Las políticas familiares». En: ADELANTADO, J. (coord.): *Cambios en el estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. p. 415-442.
- PARLAMENT DE CATALUNYA: Llei 25-1985 de 27 de Desembre de Serveis Socials.
- Decret 284-1996 de 23 de Juliol del Sistema Català de Serveis Socials.
- Llei 27/2001, de 31 de desembre, de Justícia Juvenil.
- Llei 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to use qualitative Methods in evaluation*. London: Newbury Park Sage.
- PAUL OCHOTORRENA, J. (2001): *Manual de protección infantil*. Barcelona: Editorial Masson.

- PELÁEZ, A. (2002): «Conflicte social i joventut: la intervenció amb els menors infractors». *Revista del Col·legi d'Educatres i Educadors Socials de Catalunya*, núm. 25. juliol. p. 21-24.
- PELEGRÍ, X. (1999): «El treball comunitari en els serveis socials d'atenció primària». A SEGONES JORNADES DEL SERVEIS SOCIALS D'ATENCIÓ PRIMÀRIA: *subjecte i xarxes socials. Estratègies d'acció comunitària*. Barcelona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.p. 25-44.
- PÉREZ CAMPANERO, M^a P. (1991): *Como detectar las necesidades de la intervención socioeducativa*. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.
- PÉREZ DE CUELLAR, J. (1997): *La nostra diversitat creativa. Informe mundial sobre cultura i Desenvolupament*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- PÉREZ IRIRARTE, J. L. (2002): «Indicadores para políticas educativas de calidad en España». En: DIVERSOS AUTORS: *Informe Educativo 2002. La calidad del Sistema educativo*. Madrid: Editorial Santillana. p. 60-82.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): «Proceso para llevar a cabo una investigación social». En: PEREZ SERRANO, G.; MARIN IBÁÑEZ, R. (ed.): *Investigación en animación sociocultural*. Madrid: UNED. p. 441-474
 - (1994): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. II. Técnicas de análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
 - (coord.) (2000): *Modelos de investigación Cualitativa en educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: NARCEA S.A. de ediciones.
 - (2000b): «La investigación en educación social. Retos metodológicos». En: CARIDE, J.A. (coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. p. 357-390.
 - (2003): *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.
- PÉREZ YUSTE, R. (1995): «Evaluación de programas educativos». En: MEDINA RIVILLA A., VILLAR ANGULO, L.M. (coord.):

Evaluación de programas educativos, Centros y profesores. Madrid: Editorial Universitas. p. 73-108.

- PEROTTI, A. (1999): «La construcció social de la categoria de l'exclòs». A: *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.11. Gener-Abril. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p. 26-31.
- PETRUS ROTGER, A.(1996): «La educación social en la sociedad del bienestar». En: YUBERO JIMÉNEZ, S.; LARRAÑAGA RUBIO, E. (coord.): *El desafío de la educación social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 23-43 -(coord..) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PICONTO NOVALES, T. (1996): *La protección a la infancia, aspectos sociales y jurídicos*. Zaragoza: Editorial Egido, 1996.
- PLANELLA, J. (2000): *La identitat del educador social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
 - (2001): «La pedagogia Social». A: MALLART, J., TEIXIDÓ, M., VILANOVA, C. (Edit.): *Repensar la pedagogia avui*. Barcelona: EUMO Editorial Societat catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. p. 117-122.
 - (2004): *Pràctiques d'acompanyament social*. Barcelona: Editorial Claret.
 - (2004): «Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social». *Revista Catalana de Pedagogia*. Volum 2. Barcelona. Societat catalana de Pedagogia.
- PLANELLA, J., VILAR, J. (2003): «Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'educació social». A PLANELLA, J., VILAR, J. (coord.) (2003): *L'acció pedagògica en l'educació social: invariants, fronteres i dilemes*. A: *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.25. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. setembre-desembre.
 - (ed.) (2003): *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Editorial Pleniluni.
- POURTOIS, J.P., DESMET, H., NIMAL, P. (1998): «L'educació familiar davant el repte de la nova civilització postmoderna». *Temps d'Educació*, Núm. 20. 2n semestre, 1998.

- PRINGLE, K. (1998): *Children and social welfare in Europe*. Buckingham: Open University Press.
- QUILIS, R. (1995): *Infants a l'ombra de la vida: reflexions sobre la marginació infantil*. Barcelona: Editorial Columna.
- QUINTANA CABANAS, J. M^a (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Editorial Dykinson.
- (2000): *El sociologismo pedagógico*. Madrid: Síntesis Educación.
- (1995): «Trabajo social y pedagogía social: relaciones entre campos y competencias profesionales». En: DIVERSOS AUTORS (Dpto. de teoría de la educación y Pedagogía Social): *Segundas cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. p. 275-289.
- RABIONET PUJOL, S. (2000): *Centres oberts i agressivitat infantil*. Enric Corominas (dir.). Treball fi de carrera d'Educació Social. Girona: Universitat de Girona. Facultat de Ciències de l'Educació.
- REBOLLOSO PACHECO, E. (ed.) (1998): *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi.
- REBOLLOSO PACHECO, E; REBOLLOSO PACHECO, J. R.; SALINAS, J.: (1998): «Evaluación de programas en educación: la utilidad de dos enfoques alternativos al planteamiento tradicional». En: REBOLLOSO PACHECO, E. (ed.): *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi. p. 121-146.
- REBOLLOSO PACHECO, E; REBOLLOSO PACHECO, J. R (1998): «Significado y desarrollo actual de la evaluación de programas». En: REBOLLOSO PACHECO, E. (ed.): *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi. p. 219-245.
- RENES, Víctor (1998): «Pobreza y procesos sociales». En: AYALA, L. [et al.]: *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid: Fundación FOESSA. p. 467-510.
- RIBERAS, G.; VILAR, J.; PUJOL, P. (2003): *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Edicions Pleniluni. Animació sociocultural Núm. 24.

- RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización del educador social*. Valencia: Nau Llibres.
- RIVAS FLORES, J. I. (1990): *Investigación naturalista en educación*. Valencia: Editorial Promolibro.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1998): «Política social y pobreza». En: AYALA, L [et al.]: *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid: Fundación FOESSA. p. 553-584.
- (1999): «El estado del bienestar en España: pautas evolutivas y reconstrucción institucional». En SUBIRATS, J. Y GOMA, R (coord.): *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Editorial Ariel. p. 135-152
- (2000): «La reestructuración del estado del bienestar en España y la estructura de la desigualdad». En: ADELANTADO, J. (coord.): *Cambios en el estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. p. 7-22.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, Javier; GARCIA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ GABARRÓN, L. (1992): *La calle de todos: análisis de la investigación participativa en los programas de atención a la infancia callejera*. Jesús J. de Miguel (dir.). Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament de Psicologia.
- ROSANAY, J.(1996): *El hombre simbiótico*. Madrid: Editorial Cátedra.
- ROSSELL ALFONSA, M. (1996): *Avaluar, més que posar mots*. Barcelona: Editorial Claret.
- ROURE, N. (1992): *De la idea al proyecto. Guía para la elaboración de proyectos de intervención en el campo social*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RUEDA PALENZUELA, J. Mª (1993): *Programar, implementar proyectos, evaluar*. Zaragoza: Editorial Certeza.
- (1994): «Programes d'atenció comunitària per infància i adolescència». *Congres Europeu d'Atenció a la Infància*,

Novembre, 1992. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.

- SÁEZ CARRERAS, J. (coord.) (1993): *El educador social*. Ciudad de Murcia: Universidad de Murcia.
- (1998): «Neoliberalismo, políticas sociales y educación social». En: GARCIA MÍNGUEZ, J.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (coord.): *Políticas sociales y Educación Social*. Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social. Granada Grupo Editorial Universitario. p. 11-26.
- SALVADOR PEIRÓ, G. (1989): *Educación social especializada y animación sociocultural*. Barcelona: Apunts Universitat Autònoma de Barcelona.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (2000): «Un contenido básico en la formación y profesionalización pedagógico-social: la elaboración de proyectos de carácter social» En: CARIDE, J.A. (coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. p. 459-470.
- SANDIN, M^a Paz (2003): *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SARASA, Sebastián (2000): «La última red de servicios personales». En: ADELANTADO, J. (coord.): *Cambios en el estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. 347-378
- SARRAMONA, J. (1989): *Fundamentos de Educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
 - (ed.) (1992): *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
 - (1997): «La educación como proceso». En: COLOM, A..J.; BERNABEU, J.; DOMÍNGUEZ; E., SARRAMONA, J. (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel. Ariel Educación. p. 207-219
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y UCAR, J. (1991): Evaluación de la educación no formal. En: *X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ (1998): *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.

- SECHREST, Lee (1993): «Program evaluation: a pluralistic enterprise». *New direction program evaluation*, 60. Jossey Bass
- SEDÓ, C. (1999): *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Edicions Pleniluni. Col·lecció Animació Sòcio-cultural, núm.18.
- SENDRA i RECASENS, R. (1999): «Una aproximació a la Direcció General d'Atenció a la Infància». *Revista Justiforum*, núm. 10. Barcelona: Centre Estudis Jurídics.
- SERRA, M.; FERNÁNDEZ, R.(2002): Esbargi un model socioeducatiu en medi obert. *Quaderns d'Educació Social: l'educació social i la infància, acompanyant cap el futur*. Barcelona: CEESC.
- SEVILLA BUJALANCE, J.L. (2002): *El menor abandonado y su protección jurídica*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- SMITH, A. (1996): *La riqueza de las naciones*. Madrid: Editorial Pirámide.
- SOARES FERREIRA, L. (2003): «Educação, paradigmas e tendencias: por uma prática educativa alicerçada na reflexao». *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. març 2003.
- SOLER MASÓ, P. (1995): *L'educació en el lleure a Girona: les iniciatives de l'Administració, l'església i la societat civil (1900-1981)*. Girona: Facultat de Ciències de l'Educació. Col·lecció Aula Oberta, núm. 6.
 - (coord.) (1997): *El casal com a proposta integradora de lleure per a tot l'estiu*. Barcelona: Editorial Pleniluni.
 - (2001): *La pedagogia del lleure*. Barcelona: Editorial Eumo.
 - (2002) «El futur de l'educació en el lleure. Deu reflexions». *Dlleure. Un espai al servei de l'educació*. núm:4 . Girona.
- SOLER, P. [et al.] (2002): «El perfil professional del tècnic de joventut. Anàlisi de la realitat a les comarques gironines». *Revista Catalana de Pedagogia. Tema: les emocions a la vida i a l'educació. Societat Catalana de Pedagogia*. Filial de l'IEC. Vol 1. Barcelona.

- SOLER, J.; SAMPERE, E.; FERRANDO, P. (1986-87): *Un sistema d'indicadors socials per la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea de Serveis Socials.
- SOTO RODRÍGUEZ, J. (coord.) (1997): *Metodología del educador de calle*. Vigo: Editorial ASETIL.
- STAKE, Robert E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- SCRIVEN, J. (1967): *The Methodology of Evaluation*,. Chicago: Rand McNally.
- SOULET, M.H.(1983) «Le champ de bataille». *Informations Sociales*, núm. 6.
- STUFFLEBEAN, D.; SHINKFIELD, A. (1995):*Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- SUBIRATS, J. Y GOMA, R (coord.) (1993): *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Editorial Ariel.
- TIANA FERRER, A.(1997): «Qué son y que miden los indicadores educativos» *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 256. Marzo. p. 50-53.
- TOMAS FOLCH, M. (1997): *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació.

- TORTOSA, J. M^a (1993): *La pobreza capitalista*. Madrid: Editorial Tecnos.
- (2001): «Medidas de la pobreza, historia de una ausencia». En: TORTOSA, J. M^a (coord.): *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria Editorial.
- TOURAINE, A. (1994): «Inmigración, ¿problema étnico o problema social?». En: BERGALLI, R.; CASADO, D.: *Frente a la sociedad dual. Jornada sobre pobreza y inmigración*. Barcelona. Hacer Editorial.
- (1999): «Igual però diferent». A. UNESCO: *Informe Mundial de la Cultura: cultura, creativitat i mercats*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

- TRILLA, J. (1996): *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- (coord.) (1997): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel educación.
- (1999): «Tres pedagogies del lleure i una més». A *Educació Social*. Barcelona., núm. 11. Gener/Abril. Fundació Pere Tarrés. Barcelona, 1996. p. 54-72.
- ÚCAR, X. (1997): «Animació sociocultural, complexitat i models d'intervenció» *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 5(gener-abril)
- (1998): *L'animació Sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- (2001): «L'animació Sociocultural». A: MALLART, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOVA, C. (Edit.): *Repensar la pedagogia avui*. Barcelona: EUMO Editorial. Societat catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. p.129-136.
- ÚCAR MARTINEZ, X. (1997): «La evaluación de la animación sociocultural». A TRILLA, J. (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Editorial.
- UNION EUROPEA (1998): RED DE ATENCION A LA INFANCIA. *La red de Atención a la Infancia de la Comunidad Europea, 1986-1996: una década de logros*. Luxemburg: Office des publication officiella des communautés européennes.
- URRRA PORTILLO, J. (1995): *Menores, la transformación de la realidad. Ley orgánica 4/1992*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- VALLS, M. (1994): «Els projectes d'atenció a la infància.». A: CONGRES EUROPEU D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA: *Congres Europeu d'Atenció a la Infància, Novembre, 1992*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- VALVERDE MOLINA, J. (1993): *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.
- VANISTENDAELM, S. (2001): *La resiliència o el realisme de l'esperança: ferit però no vençut*. Barcelona. Editorial Claret.
- VARELLA MARTI, R. (2000): «Las políticas de igualdad». En: ADELANTADO, J. (coord.): *Cambios en el estado del Bienestar*. Barcelona: Icaria Editorial. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. p. 443-474.

- VAZQUEZ, P. [et al.] (1996): *Reflexiones de un educador de calle*. Vigo: Editorial ASETIL.
- VEGA, F. J.; VENTOSA V. J. (1996): *Programar, acompañar, evaluar*. Madrid: CCS. Plan de formación de animadores.
- VEGA, F. J. (1992): *Pedagogía de los inadaptados sociales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- VENTOSA, V.J. (1992): *Educación social. Animación e instituciones*. Madrid: CCS. Plan de formación de animadores.
- VICEDO MIRA, C.; MATAS CARRASCAL, E.(1999): «Algunas técnicas y métodos concretos». En: ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación. 147-157.
- VILAR, J.(1996): «De la planificació a la programació. Instruments metodològics per al disseny de les intervencions socioeducatives». A *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, núm.3. maig/agost. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. p.11-49.
- WEISS, C.H.(1987): *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Méjico: Editorial Trillas.
- WINTERSBERGER, H. (1994): «Darrereres tendències que determinen la infància a societat moderna». A: CONGRES EUROPEU D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA: *Congres europeu d'atenció a la infància. Novembre 1992*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- WON SUR, M. (1996): «Esperit obert per viure tots plegats». A: DELORS, Jacques: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. p. 221-224.
- WOODHEAD (1990): «Psychology and the cultural construction of children's recamps». In JONES, A; PROUT : *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: The Falmer Press.

- YUBERO JIMÉNEZ, S.; LARRAÑAGA RUBIO, E. (coord.) (1996): *El desafío de la educación social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- YUBERO JIMÉNEZ, S.(1996): «Educación y sociedad. Temas y profesionales en el marco de la educación social». En: YUBERO JIMÉNEZ, S.; LARRAÑAGA RUBIO, E. (coord.): *El desafío de la educación social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. p. 9-22.