

# ANÀLISI DELS PROJECTES SOCIOEDUCATIUS AMB INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA AL MUNICIPI DE SANT CELONI



**TREBALL FI DE GRAU**

**ELENA RODRÍGUEZ GENSANA**

**TUTOR: JOAN GENER BARBANY**

Any: Gener 2017

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Grau en Educació Social



## Índex

<b>1. Resum / Abstract</b> .....	4
<b>2. Introducció</b> .....	5
<b>3. Plantejament i objectius</b> .....	7
<b>4. Emmarcament teòric</b> .....	8
4.1. Conceptes bàsics .....	9
4.1.1. Infància i adolescència.....	9
4.1.2. Exclusió, risc social i desemparament.....	13
4.1.3. Els perills de la protecció: prevenció i control social.....	18
4.2. L'Educació Social .....	20
4.2.1. Principis, funcions i competències.....	25
4.2.2. La funció socioeducativa.....	28
4.2.3. Coordenades pedagògiques.....	39
4.3. Temps de lleure, ciutat i comunitat .....	42
4.3.1. Temps de lleure amb infància i adolescència.....	43
4.3.2. Educar a la ciutat.....	45
4.3.3. Animació Sociocultural.....	49
4.4. Tancament .....	53
<b>5. Metodologia i disseny del procés d'investigació</b> .....	56
5.1. Perspectiva metodològica.....	56
5.2. Determinació de fonts i instruments.....	57
5.3. El disseny i el procés de recerca.....	58
5.4. Aspectes ètics de la recerca.....	59
<b>6. Anàlisi de la informació</b> .....	61
6.1. Descripció dels projectes socioeducatius .....	61
6.1.1. Projecte Xarxa.....	61

6.1.2. Projecte d’Acompanyament Escolar. ....	70
6.1.3. Projecte: Taller d’Estudi Assistit (TEA). ....	73
6.2. Anàlisi dels projectes .....	79
6.2.1. Infància i adolescència en risc social.....	79
6.2.2. L’Educació Social.....	83
6.2.3. Ciutat, comunitat i temps de lleure.....	86
6.2.4. Potencialitats i limitacions.....	88
<b>7. Conclusions i consideracions finals .....</b>	<b>93</b>
<b>8. Bibliografia i webgrafia .....</b>	<b>100</b>
<b>9. Annexos.....</b>	<b>105</b>
9.1. Graella – Treball de camp .....	105
9.2. Projecte Xarxa – Indicadors de risc.....	107
9.3. Projecte Xarxa – Fitxa de detecció i seguiment .....	110
9.4. Projecte Xarxa – Fitxa de seguiment.....	111
9.5. Projecte Xarxa – Indicadors d’avaluació .....	112
9.6. Projecte Xarxa – Valoració curs 2014-15 .....	113
9.7. Recull d’algunes sessions de l’observació participant .....	116

(...) aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro <<verdadero modo de ser>>; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es <<hacerse obra de uno mismo>> (Meirieu, 1998: 80).



Font: [www.google.es](http://www.google.es)

## 1. Resum / Abstract

Aquesta recerca estudia tres projectes sociocomunitaris no lectius dedicats al temps de lleure d'infants i adolescents en situació de risc social, al municipi de Sant Celoni. En concret, pretén analitzar quin és el lloc atorgat a la funció socioeducativa, conèixer quina posició ocupa l'educador/a social en cadascun d'ells, així com, entendre de quina manera l'educació social es pot vincular amb el temps de lleure infantil i adolescent. Alguns dels conceptes que resumeixen la recerca són:

- Infants i adolescents
- Situacions de risc
- Educació Social
- Temps de lleure
- Animació Sociocultural
- Treball comunitari
- Funció socioeducativa
- Transmissió educativa
- Béns culturals
- Circulació social
- Espai urbà
- Models d'intervenció educativa

.....

This research project studies three socio communal non-school projects dedicated to children's and teenagers' found in a social risk situation leisure time in Sant Celoni. Specifically, the project has the aim to analyse the place assigned to socio educative function, discover educator social's position in every single one of them, as well as understanding in which way social education can be linked with children's and teenager's leisure time.

## 2. Introducció

La següent recerca se centra en l'anàlisi de tres projectes socioeducatius no lectius, dirigits a infants i adolescents en situació de risc, al municipi de Sant Celoni. L'anàlisi parteix de dues grans qüestions, la primera, quina és la posició i funcions que desenvolupa l'educador/a social en cada projecte estudiat. La segona, quin és el lloc que ocupa la funció socioeducativa en aquests.

Els tres projectes s'ubiquen en l'àmbit comunitari. El Projecte Xarxa es dedica a subvencionar activitats extraescolars de tot tipus als infants i adolescents que es troben en una situació de risc social. Per altra banda, el Projecte TEA (Taller d'Estudi Assistit) se centra en la transmissió d'hàbits i tècniques d'estudi a "l'alumnat més desafavorit" (Ajuntament de Sant Celoni, 2013-14: 6). I en darrer terme, el Projecte d'Acompanyament Escolar ofereix una atenció més individualitzada per tal de fomentar l'adquisició de les competències bàsiques. "Afavorir una actitud positiva vers l'aprenentatge" i una millora de l'autoestima en aquells infants i adolescents amb "pocs recursos personals i socials" (2013-14: 7).

El treball tracta d'esbrinar de quina manera, els professionals de l'educació social poden intervenir amb infants i adolescents en situació de risc. Quines són les potencialitats d'aquesta professió en l'àmbit comunitari i del temps de lleure. Observar si la figura professional de l'educador/a social és reconeguda com tal, si es desenvolupen les funcions associades a la definició mateixa de la professió. Així com, si al llarg dels tres projectes, es treballa per desenvolupar una funció socioeducativa real, capaç d'oferir els béns culturals que permetin l'establiment de nous ancoratges i recorreguts socials.

Per desenvolupar aquesta recerca, s'ha portat a terme un treball d'investigació per tal d'obtenir dades objectives sobre els tres projectes citats. S'han realitzat entrevistes en profunditat a persones rellevants dins de cada projecte (tècniques de l'ajuntament, referents de projecte i educadores socials), a més d'una observació participant i de recerca bibliogràfica. El marc teòric de la recerca aporta els conceptes, teories i metodologies més significatives per tal d'analitzar i contrastar, posteriorment, els tres projectes socioeducatius. Seguidament, una vegada analitzada la posició de l'educador/a social i la funció socioeducativa en el si d'aquests, es tracta d'apuntar les potencialitats i limitacions de cadascun. Per finalment, esmentar algunes possibles propostes de millora davant la realitat estudiada.

### 3. Plantejament i objectius

#### - Objectiu general

- 3.1. Analitzar la presència i funcions de la figura professional de l'educador/a social en els projectes socioeducatius no lectius, dirigits a infants i adolescents en situació de risc social, al municipi de Sant Celoni.
- 3.2. Analitzar el lloc que ocupa la funció socioeducativa en els projectes esmentats en l'objectiu anterior.

#### - Objectius específics

- 3.1.1. Sintetitzar els continguts teòrics rellevants vinculats al treball socioeducatiu amb infants i adolescents en situació de risc. Aportar un emmarcament teòric sobre l'Educació Social, concretant-se en l'àmbit sociocomunitari i del temps de lleure.
- 3.1.2. Analitzar els projectes socioeducatius no lectius, destinats a infants i joves en situació de risc social, a Sant Celoni. Per tal d'ubicar la presència i funcions desenvolupades per l'educador/a social, a més del sentit i concreció que pren la funció socioeducativa en ells.
- 3.1.3. Realitzar una aproximació sobre la posició i conceptualització de la infància i adolescència des dels tres projectes estudiats.
- 3.1.4. Detectar les possibles mancances i/o fortaleces d'aquests recursos.
- 3.1.5. Enumerar possibles propostes socioeducatives de millora davant la realitat estudiada.

## 4. Emmarcament teòric

L'emmarcament teòric desenvolupat a continuació tracta d'aglutinar aquells conceptes, idees i teories més significatives per la temàtica d'aquesta recerca. A l'hora d'analitzar projectes socioeducatius realitzats durant el temps de lleure d'infants i adolescents en risc, es presenta imprescindible la concreció d'aquests grans conceptes: *infància, adolescència, risc social, protecció i prevenció*.

Posteriorment, en ubicar com a pregunta de recerca la posició i funcions de l'educador social/es en el si d'aquests projectes, es troba necessari aprofundir en el marc de l'Educació Social i la figura professional vinculada. Aquest segon apartat s'atura a descriure la definició mateixa de l'*Educació Social*, així com els principis, funcions i competències vinculades amb l'educador/a social. A més, s'hi desenvolupa la noció de *funció socioeducativa*, els seus elements i característiques; oferint un punt de partida des del qual poder analitzar posteriorment els projectes exposats. Després, s'esmenten algunes coordenades pedagògiques interessants a l'hora de guiar la intervenció educativa, en el marc dels projectes socioeducatius en el temps de lleure.

El tercer apartat tracta de posar en relació tres grans idees vinculades amb els projectes estudiats: *temps de lleure, ciutat i comunitat*. S'ubica el terme *temps de lleure*, concretant-se en l'àmbit de la infància i l'adolescència. Aportant una visió específica de com l'Educació Social es pot desenvolupar en i amb la ciutat, des d'una òptica d'ampliació de recorreguts culturals i socials. El bloc conclou amb la referència a l'Animació Sociocultural, com a metodologia d'intervenció socioeducativa que pot posar en relació el temps de lleure, els infants i adolescents, la comunitat i la ciutat en una mateixa línia de treball.



Finalment, s'aporta un tancament del marc teòric on es relacionen i sintetitzen les idees generals exposades; per a després, emprar-les com a punt de partida de l'anàlisi i conclusions finals.

## 4.1. Conceptes bàsics

Aquest primer apartat apunta els conceptes principals de la recerca, els quals es vinculen amb la pregunta i l'objecte d'anàlisi, la concreció de l'educació social en els projectes que treballen en el temps de lleure infantil i adolescent a Sant Celoni. S'adjunten diverses nocions sobre el que s'entén per *infant* i per *adolescent*. També es tracta de definir el que es coneix com a *situació de risc social*, apuntant altres conceptes vinculats com ara *exclusió i desemparament*. En últim terme, s'aporten reflexions crítiques al voltant de les intervencions únicament dirigides a la prevenció i la vigilància, vinculant-les amb lògiques de control social.

### 4.1.1. Infància i adolescència.

Els tres projectes vinculats amb aquesta recerca estan orientats a la infància i adolescència en situació de risc social, de vulnerabilitat, o amb dificultats en diferents àmbits de la vida (personal, social, econòmic...). Per això, es considera interessant apuntar les definicions oficials sobre aquests conceptes, per tal de teixir un punt de partida des del qual portar a terme l'anàlisi.

En primer lloc, a l'hora de definir la paraula *infant* es pot recórrer a la Convenció sobre els drets dels infants. Aquest text concep l'*infant* com a “tot ésser humà menor de divuit anys, tret que en virtut de la llei que li sigui aplicable, hagi assolit abans la majoria d'edat” (Amadó, 2012: 7).

Etimològicament, *infància* deriva del llatí *in-fale*, és a dir “el que no parla”. Amb el pas del temps, aquest significat va anar variant fins a entendre's com “el que no té paraula, no té res interessant a dir, no sap expressar-se com a adult” (2012: 7). Com apunta la perspectiva sociològica construccionista, (Berger; Luckmann, 1966), en tant que els mots configuren la realitat, els significats associats al concepte *infància* han comportat l'assumpció d'un rol passiu. Aquest sector de població ha passat molts segles en silenci, vivint situacions de maltractament i abandonament a causa de motius religiosos, militars, culturals i/o econòmics.

A finals del segle XIX, apareixen noves idees al voltant del tracte que la comunitat, la família i el govern ha de mantenir cap a la infància. Es comença a diferenciar entre els problemes socials de l'infant i els de la família, a més, es reflexiona sobre els drets de la infància i la responsabilitat de protegir-la. Amb l'entrada al segle XX, es produeixen diversos avenços vinculats amb la infància, en el camp psicològic, pedagògic i mèdic. No serà fins a la segona meitat del segle XX que es recolliran els drets dels infants en forma de “declaració de Ginebra o taula dels drets dels nens” (1920), proclamant la “Declaració universal dels drets humans”, el 1948. Des d'aleshores, la comunitat reconeix que els infants tenen necessitats concretes, les quals poden expressar per si mateixos. Necessitats “que han de ser escoltades i ateses” (Amadó, 2012: 8).

Per altra banda, a l'hora de diferenciar entre *infant* i *adolescent*, la Llei 8/95 d'atenció i protecció dels infants i adolescents (Amadó, 2012), entén que un *infant* és “tota aquella persona menor de dotze anys”, mentre que un *adolescent* és “tota persona amb una edat compresa entre els dotze i la majoria d'edat establerta per la llei” (2012: 7).

Des de l'Institut d'Estudis Catalans, l'*adolescència* representa el “període de la vida que segueix la infància i precedeix l'edat adulta” (Diccionari de la llengua catalana, s.d.). Més concretament, la UNICEF entén l'*adolescència* com un “período (...) –que- puede segmentarse en tres etapas: adolescencia temprana (de 10 a 13 años de edad), mediana (14-16), y tardía (17-19)” (Unicef, s.d.).

Com es pot observar, existeix una diversitat d'enfocaments a l'hora d'intentar conceptualitzar l'etapa de l'adolescència, influenciats per l'actor i la lògica des de la qual s'emeten. Un autor interessant a l'hora de parlar sobre aquest grup de població és Funes, destacant per oferir una visió polièdrica i conflictiva davant les adolescències.

Aquest autor considera que “la condició d'adolescent és quelcom més que un grup d'edats o unes característiques evolutives” (Funes, s.d.: 204). I s'inclina per parlar d'*adolescències*, com a resultat d'una diversitat de contextos, ambients i respostes, generant diferents estils de “ser adolescent” (s.d.: 205). Parla d'“una etapa de transformació, de construcció, de trànsit, en un món en canvi, en relació amb una societat adulta perplexa (com a mínim) que veu reflectides les seves incerteses en els adolescents” (s.d.: 201). Funes pressuposa una relació convulsa, amb dificultats d'encaix entre adolescents i adults, fet que comporta patiment i malestar per ambdós costats. Els primers pateixen per no complir les expectatives dels adults, per no ajustar-se als seus cànons. Els segons aboquen en els adolescents les angoixes de futur, conflictivitzant moltes de les seves conductes (s.d.: 201-202).

Per altra banda, Brignoni (2012) fa referència a la visió criminalitzadora que els mitjans de comunicació difonen sobre els adolescents, presentant-los “en un arc espacial que va dels excessos de les seves conductes als trastorns en salut mental” (2012: 125-126). Aquestes idees prèvies (o prejudicis) afecten la mirada que la comunitat (clínica, educativa, familiar) manté sobre el col·lectiu, representant un obstacle a l’hora d’empatitzar, comprendre i mantenir un vincle amb ells i elles. Segons l’autora:

L’adolescent és un subjecte marcat per un patiment que no cessa, però respecte al qual ell té una relació d’estrangeria:

- a. No troba llocs en els quals poder inscriure el que li passa
- b. No localitza fàcilment un referent a qui dirigir una crida i sol·licitar el seu suport

(2012: 127).

En darrer terme, cal apuntar una última diferència ben present en l’àmbit de treball amb la infància i l’adolescència en situació de risc. En concret, el sistema de protecció tendeix a utilitzar de manera selectiva els conceptes *infant* i *menor*, situació que comporta uns determinats efectes institucionals sobre els subjectes. Per *infància*, s’entén el “temps de jugar i créixer”; mentre que *menor* es vincula amb el “camp d’intervenció específica sobre allò que és problemàtic, estigmatitzat, diferenciat” (2010/1: 23). L’infant tractat com a *menor* “carrega amb les representacions d’una infància adjectivada” (2010/1: 23). S’engloba dins el mateix concepte aquells que han de ser sancionats i els que han de ser protegits; s’equipara *l’infant en perill* amb *l’infant perillós*, reduint la distància entre les dues situacions (2010/1: 24).

En definitiva, s’acaba sancionant l’origen social de les persones, fent una “gestió punitiva de la pobresa” i del seu “potencial de perillositat” (2010/1: 23). L’encàrrec professional vira de les tasques de protecció i atenció, a les de vigilància. Obrint les portes a la reproducció de

*pràctiques de minorització*: “les que neguen la inscripció dels subjectes en el teixit social, les que constitueixen en les infàncies una resta (...). La institucionalització de les vides danyades” (2010/1: 24). Caldrà observar si en els projectes esmentats es recorre a la paraula *menor*, quins efectes pot implicar les etiquetes que utilitza, així com si es promouen les referides *pràctiques de minorització*; observar si s'està jutjant l'origen social dels infants i adolescents, o si a causa d'aquest, se'ls equipara amb conceptes com el de *delinqüent* o *perillós*.

#### 4.1.2. Exclusió, risc social i desemparament.

Una vegada situats els conceptes *infant* i *adolescent*, resulta interessant introduir altres nocions que apareixen sovint en el camp d'intervenció de l'educació social, paraules que es vinculen també amb els projectes socioeducatius esmentats en la introducció. Entre altres, s'està referint a la noció d'*exclusió*, *risc social*, *desemparament* i *prevenció*. Abans però, d'especificar aquestes categories, es considera important aclarir que qualsevol concepte no és immutable, sinó una construcció social i cultural. Tota definició es troba vinculada amb una determinada visió davant la realitat i es pot relacionar amb una ideologia concreta. Segons García Molina (2013), alguns mots són capaços de mobilitzar “dispositius que prenen forma de mirades, discursos, institucions i pràctiques” (2013: 36).

El codi ètic dels educadors/es socials convoca als professionals a ser curiosos/es a l'hora d'escollir quins conceptes s'empren i de quina manera. Evitant, per exemple, el foment de discursos legitimadors d'un ordre social desigual, o que naturalitzin l'exclusió social deslligant-la “de l'estructura social que la produeix” (García Molina, 2013: 37). Es recomana partir d'una mirada crítica i analítica, per destriar “les ideologies, voluntats, intencions i interessos” que s'amaguen darrere d'uns i altres conceptes (2013: 39).

Reprement la intenció d'aquest apartat, la Llei 14/2010 del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA), entén per *situació de risc* qualsevol “limitació o perjudici del desenvolupament i el benestar de l'infant o l'adolescent per qualsevol circumstància personal, social o familiar, sempre que per a la protecció efectiva de l'infant o adolescent no calgui la separació del nucli” (Amadó, 2012: 54). Més concretament, la LDOIA considera com a *situacions de risc*, els escenaris següents:

- a) La manca d'atenció física o psíquica de l'infant o l'adolescent pels progenitors, o pels titulars de la tutela o de la guarda, que comportin un perjudici lleu per a la salut física o emocional de l'infant o l'adolescent.
- b) La dificultat greu per a dispensar l'atenció física i psíquica adequada a l'infant o l'adolescent per part dels progenitors o dels titulars de la tutela o de la guarda.
- c) La utilització, pels progenitors o pels titulars de la tutela o de la guarda, del càstig físic o emocional sobre l'infant o l'adolescent que, sense constituir un episodi greu o un patró crònic de violència, en perjudiqui el desenvolupament.
- d) Les mancances que, pel fet que no poden ésser adequadament compensades en l'àmbit familiar, ni impulsades des d'aquest mateix àmbit per a llur tractament mitjançant els serveis i recursos normalitzats, puguin produir la marginació, la inadaptació o el desemparament de l'infant o l'adolescent.
- e) La manca d'escolarització en edat obligatòria, l'absentisme i l'abandó escolar.
- f) El conflicte obert i crònic entre els progenitors, separats o no, quan anteposen llurs necessitats a les de l'infant o l'adolescent.
- g) La incapacitat o impossibilitat dels progenitors o els titulars de la tutela o de la guarda de controlar la conducta de l'infant o l'adolescent que provoqui un perill evident de fer-se mal o de perjudicar terceres persones.
- h) Les pràctiques discriminatòries, pels progenitors o titulars de la tutela o de la guarda, contra les nenes o les noies, que comportin un perjudici per a llur benestar i llur salut mental i física, incloent-hi el risc de patir l'ablació o la mutilació genital femenina i la violència exercida contra elles.

- i) Qualsevol altra circumstància que, en el cas que persisteixi, pugui evolucionar i derivar en el desemparament de l'infant o l'adolescent

(Generalitat de Catalunya, 2010. Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. Títol V. Capítol II, Article 102).

Posteriorment, es considera oportú introduir alguns conceptes més concrets sobre el grup de població al qual es dirigeixen els projectes analitzats: la infància i l'adolescència. Per exemple, Medel (2010/1) entén per *infància en risc* “aquella situació en què es troben nens i nenes que viuen immersos en unes condicions de vida que obstaculitzen, perjudiquen o poden perjudicar a curt i mitjà termini el seu desenvolupament normal, com a éssers humans especialment vulnerables” (2010/1: 21). I la diferència de la *infància desamparada*, la qual:

Es refereix a la figura legal, que considera aquells infants i adolescents sotmesos a maltractaments. Els maltractaments impliquen un tracte que <<qualsevol persona, institució o la societat mateixa per acció, omissió o tracte de negligència no accidental priva l'infant o l'adolescent dels seus drets, del seu benestar o interfereix o amenaça el seu desenvolupament físic, psíquic i social>> (2010/1: 22).

Per acabar, alguns dels projectes que s'estudiaran en aquesta recerca, diuen treballar per reduir les situacions d'exclusió social dels infants i adolescents. Al respecte, García Molina (2013) comprèn l'*exclusió social* com els:

Processos d'expulsió, discriminació, segregació, precarització, vulneració, etc., de manera que s'arriba a una situació d'acumulació i combinació de diferents desavantatges (laborals, econòmics, culturals, polítics, etc.) que individus i grups poden patir en un moment singular, de major o menor durada, de les seves vides. Aquest és un fenomen polièdric, dinàmic, multifactorial, multidimensional, generalment inferioritzant, degradant i hostil pels qui el pateixen, i tendeix a trencar els llaços i vincles socials, laborals, culturals, i fins i tot afectius, dels individus amb la comunitat o xarxa social de referència (2013: 52).

Finalment, es considera oportú tancar aquest apartat amb alguns dels conceptes relacionats amb la intervenció concreta de l'educador/a social en l'àmbit de la infància i l'adolescència en situació de risc. Aquests professionals tenen l'encàrrec legal de prevenir, detectar, avaluar i intervenir “en les situacions en què es vulnerin els drets bàsics de l'atenció a les infàncies” (Medel, 2010/1: 29). Es considera interessant aturar-se en el concepte *prevenció*, ja que, com s'exposarà més endavant, aquest es pot acabar vinculant amb unes determinades lògiques i intervencions sobre els col·lectius considerats en risc o amb possibilitats de trobar-s'hi. En l'Article 77 del Títol III de la LDOIA, es refereix a la *prevenció del risc social* com les:

Situacions que afecten conjunts d'infants o adolescents de manera global, tant de caràcter territorial, cultural com social, en què concorren indicadors o factors de risc que fan palesa la probabilitat que els infants o els adolescents que s'hi troben resultin en el futur perjudicats en llur desenvolupament o benestar (Generalitat de Catalunya. Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. Títol III. Article 77).



Mentre que en l'Article 78 del mateix apartat, la LDOIA considera la *prevenció de la desprotecció infantil*, com aquelles “situacions en què concorren indicadors o factors de risc que fan palesa la probabilitat que l'infant o l'adolescent que s'hi trobi resulti en el futur desatès en les seves necessitats bàsiques” (Generalitat de Catalunya, 2010. Llei 14/2010, Títol III, Article 78).

Finalment, en clau d'intervenció professional, l'ORDRE BSF/331/2013 de 18 de desembre (Generalitat de Catalunya, 2013), recull un llistat dels *indicadors de risc, factors de risc i de protecció*. Com una eina compartida entre professionals que permet realitzar millors definicions de les situacions en què es troben els infants, adolescents i famílies amb les quals es treballa. Els *indicadors de risc* són les “dades que mostren que hi ha probabilitats que la situació esdevingui perjudicial per a les persones implicades” (Generalitat de Catalunya, 2013). Els *factors de risc* representen “les condicions o circumstàncies de l'infant, la família o el seu entorn que poden contribuir a fer aparèixer o augmentar una situació perjudicial per a l'infant” (Generalitat de Catalunya, 2013). I els *factors de protecció*, són aquelles “condicions o circumstàncies que potencien el desenvolupament de l'infant o l'adolescent i redueixen les probabilitats que aparegui una situació de risc o desemparament” (Generalitat de Catalunya, 2013). Concretament, entre els factors de risc / protecció, s'estudien:

- Característiques personals de l'infant o l'adolescent
- Característiques personals dels pares, tutors o guardadors
- Estudis o formació i habilitats dels pares, tutors o guardadors
- Antecedents dels pares, tutors o guardadors
- Característiques familiars
- Relacions de parella
- Relacions dels pares, tutors o guardadors amb l'infant o l'adolescent

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Característiques de la vivenda
- Xarxa familiar i social
- Situació econòmica de la família
- Situació laboral dels membres de la família
- Característiques de la comunitat (Generalitat de Catalunya, 2013).

#### **4.1.3. Els perills de la protecció: prevenció i control social.**

Una vegada esmentats els conceptes principals des dels quals parteix aquesta recerca, es considera oportú esmentar els perills de situar el treball educatiu en un segon terme, fent prevaldre altre tipus de lògiques, com ara les centrades en l'aplicació de protocols i/o en la prevenció. Medel (2010/1) és una de les autores que parla sobre la tendència del sistema actual de protecció a centrar-se en “l'aplicació de protocols per a la detecció, avaluació i actuació de la infància en risc social” (2010/1: 19). Per Medel, l'ús excessiu de protocols pot comportar, entre altres:

- La fragmentació del saber en àmbits per complir una funció de control social; la prevalença del saber de caràcter estadístic;
- La fragmentació del subjecte en fenòmens aïllats, sense connexió; el predomini de categories per definir i marcar a les persones (risc alt, fracàs escolar, inadaptat...);
- El coneixement passa a pertànyer dels professionals als manuals estàndard i es tendeix a la recopilació de dades empíriques que no produeixen cap saber (2010/1: 19).

L'autora exposa que el model de protecció predominant en l'actualitat està influït per lògiques intervencionistes, assistencialistes i de control social. Amb la caiguda d'antigues autoritats socialment reconegudes, com ara la família, el treball o la religió; s'ha arribat a una nova situació de desemparament, caracteritzada per l'“autoritarisme tecnocràtic i (...) el

desistiment de responsabilitats” (2010/1: 17). Aquesta nova situació ha afavorit la consolidació d’un model d’atenció porós i amb esquerdes, el qual es mou entre excessos: alguns subjectes queden ofegats per un excés d’intervencionisme, altres resten desprotegits tot i atendre’ls una diversitat de professionals (2010/1: 19).

Finalment, en relació a la pràctica preventiva, Medel (2010/1) apunta que un dels perills dels dispositius de prevenció és la generació d’un “cert efecte de realitat” (2010/1: 30). Exposa que a través de la lògica preventiva, es generen categories i s’associen a persones, existint més probabilitats que tant les persones a qui es dirigeixen, com les institucions que les atenen, les identifiquin amb elles. El perill és que les etiquetes i les possibles conductes futures a prevenir, acabin establint-se com a fets inamovibles; tornant més difícil l’accés a nous ancoratges i recorreguts socials.

Núñez i Tizio (2010/1) vinculen la tendència a la prevenció amb la presència de lògiques neohigienistes en les institucions d’atenció i protecció a les infàncies. En el seu origen, l’higienisme es caracteritzava per “l’associació entre pobresa i malaltia, o més exactament, entre pobresa i <<degradació>> o <<degeneració>>” (2010/1: 10). De manera que l’objectiu de la intervenció era “el control de les condicions de vida dels sectors més pobres, ja que entén que allà rau el perill de contagi i expansió dels mals socials: població de risc / en risc” (2010/1: 11).

En l’actualitat, el neohigienisme manté la voluntat interventora del discurs anterior, però ve acompanyada d’un avenç tecnològic, orientant-se “al processament informacional de les dades poblacionals i dels protocols estandarditzats” (2010/1: 13). El perill del predomini d’aquestes lògiques en les pràctiques d’atenció a la infància i l’adolescència és la dilució dels “subjectes en fluxos estadístics d’elements idèntics” (2010/1: 13). Però també, la tendència a crear i fer circular a les persones que han estat *marcades*, per circuits especials i gairebé

paral·lels. “El cercle predictiu es tanca i en el seu interior s’amunteguen els subjectes, desposseïts de les seves particularitats, de la seva condició mateixa de subjectes, homogeneïtzats segons el tret que els representa socialment” (2010/1: 15).

Serà necessari, doncs, parar atenció en la manera com els projectes esmentats identifiquen als infants i adolescents amb qui treballen, si els conceben com a *pobres* i/o *delinqüents*, *perillosos*, per exemple. Tractar d’entreveure quines són les lògiques i discursos que justifiquen aquests projectes, així com la manera que tenen de comprendre la tasca preventiva. Amb la voluntat de copsar la presència o no de lògiques neohigienistes, de control social, vigilància i estigmatització de la pobresa.

## 4.2. L’Educació Social

Una vegada dibuixat el context de la infància i l’adolescència en situació de risc, així com les coordenades del sistema de protecció i atenció, és el moment de situar l’*Educació Social*. Apuntar la seva definició, els principis, funcions i competències que la caracteritzen; per tal de copsar la seva especificitat i possible vinculació amb els projectes apuntats a la introducció de la recerca.

Aquest apartat permetrà desenvolupar una reflexió posterior, sobre la manera que tenen d’entendre l’Educació Social els diferents projectes. Copsar el lloc, posició i funcions associades a l’educador/a social i a la funció socioeducativa. Per tal de comprendre si l’educació té el pes principal de l’actuació, o si per contra, es potencien altres accions com ara l’assistència, l’atenció i/o la prevenció.

Com s’intueix en les definicions prèvies, al voltant del concepte *en risc*, de tot el que impliquen i remouen les *infàncies i adolescències*, del sentit, caràcter i lògiques que fluctuen

al llarg de les intervencions, s'entén que el treball amb infàncies i adolescències en situació de risc social requereix d'una professió capaç d'atendre realitats complexes. Una professió dinàmica, capaç de moure's pels espais de la ciutat i generar noves dinàmiques d'apropiació de béns culturals. Uns/es professionals formats per treballar en xarxa i de manera interdisciplinària, partint de pedagogies humanistes, que acullin les particularitats i treballin per vincular-les amb la cultura global.

Davant d'aquestes coordenades, s'escau introduir la definició d'*Educació Social*, consensuada en “el 5è Congrés Estatal d'Educaores i Educadors Socials, celebrat a Toledo el 2007”, en el qual s'aproven els *documents professionalitzadors* (Moyano, 2012: 7). Aquests documents són molt significatius per la professió, en tant que impliquen “el reconeixement del col·lectiu” professional, així com “el reconeixement social de la tasca que es proposa” (2012: 7). Des de l'ASEDES i els documents professionalitzadors, l'*Educació Social* s'entén com a:

Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social i que possibilita:

- La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
- La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social (ASEDES, 2007: 11).

Per tant, el primer punt d'ancoratge de la definició recau en el *dret*. L'Educació Social entesa com un dret democràtic i de la ciutadania, emmarcat en el marc legislatiu com ara la Declaració dels Drets Humans i la Constitució Espanyola. Un dret necessari davant l'eclosió

de “noves modalitats d’exclusió i marginació social”, en tant que tothom té dret a “incorporar-se a la cultura del seu temps”; formar-ne part, apropiari-se’n i transformar-la (ASEDES, 2007: 12-13). Serà interessant observar si en els tres projectes esmentats, l’Educació Social és entesa des d’aquestes coordenades mateixes, comprenent-la com un dret de ciutadania que treballa per la transmissió, apropiació i reformulació de béns culturals, en clau d’inclusió i circulació social. Per això, caldrà apropar-se en el caràcter i continguts de les transmissions que es realitzen al llarg dels projectes; llegir-les a partir de la definició de l’Educació Social i de la funció socioeducativa.

El segon ancoratge representa la *professió*, l’existència d’un cos de coneixement específic; una comunitat que comparteix una formació concreta, amb unes funcions públiques associades a una retribució econòmica i a un compromís ètic. Un grup professional vinculat a una normativa interna, el qual es concep com una “professió en construcció, relativament jove”, que es relaciona amb altres actors socials com ara, “grup ocupacional, polítiques socials, universitat i mercat de treball” (2007: 13-14).

Aquest segon punt porta a reflexionar sobre les tasques i funcions que són encarregades als professionals que participen dels projectes. Conèixer si són treballadors/es remunerats o voluntaris, si són educadors/es socials o no, i quines responsabilitats i funcions els han estat encomanades. Per tal d’entendre si des del projecte s’ha reservat una plaça per l’educador/a social, entenent la complexitat i importància de la seva tasca, o si bé, s’ha delegat a altres professions.

El tercer punt és el *caràcter pedagògic*. La Pedagogia Social és la ciència i la disciplina que “pren com a objecte d’estudi l’Educació Social, proporcionant models de coneixement, metodologies i tècniques per a la praxis educativa (...). –Posant a la seva disposició tot un corpus de coneixements especialitzats” que permeten el desenvolupament de “competències

intel·lectuals i tècniques per actuar en el camp de l'acció educativa" (2007: 14). Caldrà entreveure quina relació mantenen els projectes amb la Pedagogia Social, i sobretot, els professionals que hi treballen. Entendre si existeix un cos professional vinculat a la disciplina i camp de coneixements que ofereix la Pedagogia Social. O si es treballa des d'altres camps, com podria ser l'Economia, la Sociologia, el Treball Social, entre altres.

El quart punt té a veure amb les *accions mediadores*, enteses com a "accions d'acompanyament i de sosteniment de processos que tenen com a finalitat provocar la trobada del subjecte de l'educació amb uns continguts culturals, amb altres subjectes o amb un lloc de valor social i educatiu"; en clau d'aconseguir "l'emancipació progressiva del subjecte" (2007: 15). Aquest és un apartat molt rellevant a l'hora de descriure l'Educació Social. Ja que delimita i remarca la seva especificitat i potencialitat. Parla de la tasca de l'educador/a com a guia, per tal que el subjecte pugui connectar i trobar-se amb la cultura global. Tracta del foment de la trobada amb altres persones, col·lectius, entitats, associacions... En clau de potenciar les relacions socials dels subjectes, desenvolupant la seva sociabilitat.

Es refereix a l'apropament del subjecte cap a nous llocs, espais, equipaments del poble o ciutat; conèixer els seus usos, les funcions i fomentar la seva circulació a través d'ells. Tots aquests elements són definitoris de l'*Educació Social*, i per tant, seran punts bàsics a analitzar en els projectes definits; això permetrà veure si els projectes es vinculen a aquest camp o, si per contra, estan més influenciats per altres disciplines i enfocaments. També permetrà la reflexió sobre la prioritat que s'atorga a aquesta tasca, en quin lloc s'ubica, qui i com es porta a terme, entre altres.

Altres punts d'ancoratge de la definició són:

- Les accions formatives, les quals possibiliten que el subjecte de l'educació s'apropriï de la cultura, no només de l'acadèmica, sinó de la cultura en sentit ampli. (...) permeten l'apropiació d'eines conceptuals, habilitats tècniques i formes de tracte social.
- El subjecte de l'educació, entès com a tot individu o col·lectiu amb el què s'estableix una relació educativa, és a dir, a qui es dirigeix la nostra acció professional i es mostra disposat a assumir aquest treball educatiu.
- Les xarxes socials, una manera d'entendre la realitat social actual, com una multitud d'itineraris, situacions, espais, ritmes, temps i llocs en què l'acte educatiu és susceptible d'esdevenir-se.
- La sociabilitat, entesa com la capacitat de relació amb els altres en els espais socials.
- La circulació social, és a dir, la possibilitat de realitzar trajectes diversos i diferenciats pels diferents espais de desenvolupament de la sociabilitat.
- Els béns culturals, aquells continguts i recursos culturals amb un valor social reconegut, propis de cada època i lloc (2007: 15-16).

Cadascun d'aquests punts indica elements, continguts i maneres d'intervenir educativament orientades cap a un objectiu clar: el potenciament de la circulació social i l'encontre amb la cultura global, amb altres persones i col·lectius. Repercutint en el desenvolupament global de la persona, en les seves possibilitats per recórrer nous camins, per anomenar-se i teixir nous vincles amb les xarxes socials que l'envolten. Serà interessant analitzar, un cop marcades les coordenades de l'Educació Social, quina postura agafa cadascun dels projectes en relació a aquestes. Les potencialitats i limitacions que tenen en relació a la tasca última i definitiva dels educadors/es socials.



#### 4.2.1. Principis, funcions i competències.

En primer lloc, els documents professionalitzadors recullen el llistat de funcions i competències consensuades des de l'ASEDES i vinculades als professionals de l'educació social. Aquestes funcions es poden dividir en dos grups: les tres primeres es consideren funcions singulars i pròpies d'aquesta professió, mentre que les tres últimes són funcions compartides amb altres grups professionals (Moyano, 2012). Aquest fet, segons Moyano permet “per una banda, especificar la professió mateixa i, per l'altra, inscriure's en el camp social i educatiu juntament amb els professionals que també exerceixen la seva tasca i amb els quals, ineluctablement, hem de treballar plegats” (2012:18). *Funcions i competències* s'adjunten a continuació, gràcies a l'aportació teòrica de l'ASEDES (2007).

1. **Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura.** Es refereix al camp de responsabilitat vinculat amb l'àmbit de la cultura en general, i amb finalitats que tendeixen a la seva recreació, posada a disposició, aprenentatges a realitzar i/o processos de transmissió i adquisició, en forma de béns culturals que puguin configurar-se en diferents àrees de continguts.

Les competències associades a aquesta funció són:

- Saber reconèixer els béns culturals de valor social
- Domini de les metodologies educatives i de formació
- Capacitat per particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l'educació.
- Domini de les metodologies de dinamització social i cultural.
- Capacitat per a la difusió i la gestió participativa de la cultura.

2. **Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.** És el camp de responsabilitat que fa referència a les accions i activitats intencionades que afavoreixen l'aparició i la consolidació d'espais i temps educatius, és a dir, de situacions afavoridores de processos individuals i grupals relacionats amb les possibilitats d'una millora personal o social en els diferents contextos socials. Les competències associades són:

- Perícia per identificar els diversos llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural.
  - Coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions.
  - Capacitat per potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials.
  - Capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats.
  - Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos educatius.
  - Destresa per a la posada en marxa de processos de dinamització social i cultural.
3. **Mediació social, cultural i educativa.** És el camp de responsabilitat que atén el conjunt d'accions desenvolupades per enriquir els processos educatius individuals o col·lectius a partir d'acompanyaments, orientacions i derivacions que propicien noves trobades amb elements culturals, amb altres persones o grups i amb altres llocs. La intenció és facilitar les relacions interpersonals, minimitzar les situacions de conflicte i propiciar nous itineraris per al desenvolupament personal, social i cultural. Les competències associades són:
- Coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les seves diferents acepcions.
  - Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups que cal posar en relació.
  - Donar a conèixer els passos o les eines dels processos en la pròpia pràctica.
  - Saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions.
4. **Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius.** Camp de responsabilitat que fa referència a la investigació i al coneixement de les dinàmiques institucionals i els contextos socials en les seves dimensions macro, meso i micro relacionats amb el desenvolupament d'un subjecte de dret.
5. **Disseny, implementació i avaluació del programes i projectes educatius.** Aquesta funció fa referència a accions, activitats i tasques tant pel que fa a institucions com a programes, projectes i activitats.
6. **Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius.** Camp de responsabilitat que comprèn accions i activitats relaciones amb una finalitat socioeducativa (2007: 44-45).

Per tal d'assegurar unes intervencions educatives rigoroses i compartides per tots els professionals, els *Documents professionalitzadors* inclouen també un llistat amb els principis i normes deontològiques que han de guiar l'acció professional, donant forma a una ètica compartida. Aquest llistat vetlla perquè els educadors/es socials actuïn amb responsabilitat respecte a la legalitat i els drets dels subjectes, a més de remarcar la prioritització en el vessant educatiu i de transmissió de continguts. S'exigeix al professional una responsabilitat i una ètica en relació a la seva tasca, la qual compregui l'Educació Social com a dret, com un element de justícia social. A més de donar forma a un context de treball objectiu, rigorós i d'equip, en el qual es tenen en compte les aportacions de diverses àrees de coneixement. En cas de voler realitzar una lectura més profunda, es poden consultar els *Documents* ja citats.

Com es pot observar al llarg de les funcions i competències vinculades, queda dibuixada l'àrea de treball, responsabilitat i compromisos que ha d'assumir l'educador/a social. Aquest llistat, alhora, serveix per delimitar i definir què s'ha d'entendre com a actuació professional de l'educador/a social, què es pot definir com a acció socioeducativa i quines finalitats ha de perseguir. Per tant, s'utilitzarà com a guia a l'hora d'analitzar els projectes socioeducatius esmentats al començament de la recerca. Es tractarà d'observar si realment es poden definir com a *socioeducatius*, si tenen en compte el codi ètic de la professió, si hi encaixa i de quina manera l'educador/a social, quines competències i tasques té associades, i quins termes emprava en el seu discurs.

A grans trets, i a tall de tancament del subapartat, es pot extreure que l'educador/a social és l'encarregat de portar a terme accions socioeducatives, individuals o grupals, orientades a la transmissió, apropiació i transformació de la cultura global. Amb una visió de millora i foment de la sociabilitat, de la circulació social; en els subjectes, col·lectius i comunitats

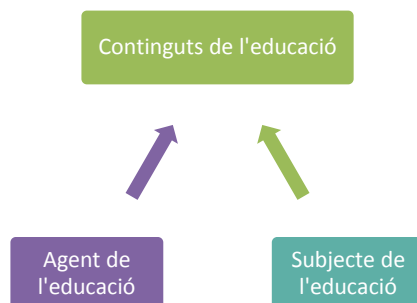
relacionades amb aquesta acció. *Allò particular* del seu treball ha de poder encaixar amb la funció educativa, la creació d'espais i temps educatius, l'ampliació de recorreguts i l'oferta de noves claus d'accés a la realitat social.

Alhora, l'educador/a social ha de partir d'una actitud respectuosa amb les persones, fomentant en tot moment la seva condició de ciutadans de dret. També ha de respectar el marc legal, per exemple, la Declaració Universal dels Drets Humans i els Drets de la Infància. Evitant l'ús de tècniques, mètodes i conceptes que puguin portar a estigmatitzar les persones i/o col·lectius amb les que es treballa. També, ha d'actuar amb coherència en relació al projecte educatiu, caràcter i ètica de la institució en la qual s'inscriu la seva pràctica. A més, l'efecte final de la seva actuació busca el desenvolupament integral dels subjectes i grups amb qui treballa, però també de la comunitat més àmplia amb qui es poden vincular (ASEDES, 2007).

#### **4.2.2. La funció socioeducativa.**

Una vegada emmarcats els conceptes principals (infància i adolescència, situacions de risc, les lògiques de prevenció i control, etc.) i desenvolupat què s'entén per *Educació Social*, aquest apartat desenvolupa la funció socioeducativa, la seva definició, elements i models relacionats. Ja que, només tenint clar el caràcter definitori de la funció socioeducativa, es podrà analitzar si aquesta està present en els diferents projectes; de quina manera es desenvolupa i per part de qui, quins processos fomenta i quins no.

Herbart (a Tizio, 2005) ofereix una visualització molt gràfica sobre la forma que pren l'acció socioeducativa.



Font: Tizio, 2005: 28.

El més característic d'aquesta relació és l'existència d'un element mediador entre agent i subjecte de l'educació. En aquest cas, la mediació té a veure amb "la formació professional, que permet a l'agent la reflexió sobre la praxi, la formulació d'hipòtesis; i –per altra banda– els interessos culturals que sostenen cadascun dels actors" (Núñez, Tizio; 2010/2: 39-40). En definitiva, l'acció educativa es construeix en "la trobada i el vincle d'agent i subjecte al món de la cultura" (2010/2: 40). En aquest context, el "món de la cultura és el que es posa en joc", és *l'inter-est*; mentre que l'agent o educador actua com a "representant del món" i el subjecte es queda per apropiarse i transformar els continguts que li són transmesos (2010/2: 41). Posteriorment, s'anirà aprofundint sobre aquest esquema.

L'acció educativa implica dues feines sobre la cultura. Una feina que fa "l'agent de l'educació (transmissió de patrimonis o herències culturals) i una altra que fa el subjecte de l'educació (apropiació, transformació de les herències culturals)" (2010/2: 42). Com es pot observar, el triangle no es tanca, manté separats a l'agent i el subjecte, però els vincula a través de la cultura / educació com a *lloc de trobada* –i aquest és el fet diferencial i específic de l'acció educativa.–

Així, l'objectiu del vincle és que el subjecte accedeixi a la cultura, habilitant-lo perquè es converteixi en hereu del llegat, del patrimoni cultural i social (Planella, Moyano; 2012). Però

de manera paral·lela, l'agent ha d'estar també vinculat i compromès amb la cultura, i de fet, la relació que ell/a mantingui amb aquesta podrà influenciar la posició que adoptarà el subjecte davant de la cultura (Núñez, Tizio; 2010/2). Tot i així, en última instància, ni agent ni subjecte coneixen del cert quina apropiació concreta realitzarà el subjecte, els camins i decisions que prendrà en relació a aquesta (Núñez, Tizio; 2010/2).

D'aquí parteix la concepció sobre la *funció educativa*. Des de la qual s'entén l'*educació* com a agafador simbòlic, com un bitllet d'accés a les representacions i recursos socials, culturals, educatius; amb la finalitat última que el subjecte s'apropriï de la seva pròpia vida, des d'una posició digna, com a ciutadà actiu, participatiu i vinculat al seu entorn. Núñez reivindica la necessitat d'apostar per una:

Educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene, pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. –Desenvolupant un treball educatiu que- (...) se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. –S'ha d'apostar per- (...) nuevas modalidades que contemplen la particularidad sin renunciar al tesoro común de las herencias. Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. – En definitiva, es trata de- (...) <<hacer de la educación un ANTI–DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto>>. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de humanidad tantas veces negada, conculcada, violentada, transformada en la nuda vida de aquél que puede ser muerto impunemente (Núñez, 2007: 11).

Tot seguit, es desenvolupen els tres elements que configuren l'acció socioeducativa, abans identificats al triangle de Herbart.

### L'agent de l'educació

Per una banda, l'agent de l'educació, com a representant del món i de les generacions adultes, té la responsabilitat de:

Transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones (...) sostener el acto pedagógico, para que algo del orden de la educación pueda darse: sostener el límite (...) arrancar al sujeto de la apatencia conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo (Tizio, 2005: 28).

Així, se situa l'agent com a transmissor de recursos culturals amb valor social (Planella, Moyano; 2012); amb un determinat saber i desig particular per despertar l'interès d'aprendre en el subjecte. Per tot això, l'agent té una responsabilitat a l'hora d'escollir continguts socialment vàlids i vinculants (Planella, Moyano; 2012: 23). Alhora, l'agent també té la responsabilitat, com s'apuntava, de mantenir un interès propi en la cultura, que aquesta no li sigui indiferent. Ja que un educador/a entretingut amb la cultura “és capaç de promoure, en el subjecte de l'educació, la recerca de nous horitzons” (Núñez, Tizio; 2010/2: 45).

Per acabar, respecte a la relació entre Agent i Cultura, es tracta que “l'educador remetí l'actualitat del món (allò nou que està en joc en educació), traspasant un interès vertader per les claus d'accés (allò vell que està en joc en educació)” (Núñez, Tizio; 2010/2: 44). Segons Lahore (a Medel, 2010/2), la funció de l'agent es pot llegir a través de tres nivells diferenciats:

- **Funció pedagògica:** es relaciona amb la promoció d'una educació que, “fent centre en la transmissió de les herències culturals, permeti al subjecte desenvolupar simultàniament els processos d'integració social i emancipació individual.”
- **Funció política:** té a veure amb la promoció d'una “educació ciutadana des d'una perspectiva crítica, universal i democràtica, i que posi el fet humà i el sistema democràtic per sobre de la resta.”
- **Funció ètica:** tracta de “promoure una educació que reconeix l'alteritat del subjecte i assumeix la seva responsabilitat de possibilitar l'emergència d'aquest altre“ (Medel, 2010/2: 37).

### El subjecte de l'educació

A l'hora de parlar sobre el *subjecte de l'educació*, és interessant fer una introducció prèvia. La realitat social actual està caracteritzada per la “fragilització dels llaços socials”, com apunta Castel, el qual adverteix sobre la tendència a quedar sense referents ni agafadors simbòlics per part d'alguns subjectes (Medel, 2010/2: 12). Davant d'això, es convoca a la responsabilitat de les agències socialitzadores, les quals han de fer una aposta per “l'educació en sentit fort” (Medel, 2010/2: 12). Potenciar l’“oferta de recursos (simbòlics, culturals, socials...) perquè el subjecte (...) pugui ocupar llocs amb identificacions riques i diverses” (Medel, 2010/2: 12). Perquè es pugui “legitimar amb els seus drets culturals” i acabar ocupant el lloc del subjecte de l'educació (Medel, 2010/2: 12).

El *subjecte de l'educació*, entès des de la perspectiva educativa, “no neix, es fa”, i per a produir-lo, s'ha d'oferir-li un lloc que “li permeti fer llaç social” (Medel, 2010/2: 13). Des d'aquesta perspectiva, s'entén que “el lugar que se le asigna al sujeto lo define socialmente” (Núñez a Medel, 2010/2: 13). Això implica que si el subjecte es relaciona amb un comportament que tendirà a la violència, a la perillositat i a la delinqüència –partint, per exemple, des de lògiques neohigienistes i preventives;- aquest acabarà assignat a aquest lloc,



gràcies en part, al pas per institucions d'atenció i protecció, a les seves etiquetes i efectes institucionals.

Però per altra banda, aquesta mateixa lògica implica que, si una persona és situada i tractada des del lloc del *subjecte de l'educació*, la seva vinculació amb el món, amb els recursos i la cultura comú es podran llegir també en clau educativa. Per això, l'*Educació Social* es pot concebre com un dispositiu de culturització que tracta de crear i oferir llocs des dels quals un es pot construir com a subjecte de l'educació (Medel, 2010/2).

Alhora, Medel determina algunes de les “operacions necessàries per a configurar llocs possibles per al subjecte de l'educació”, entre elles:

- 1) Possibilitar filiacions amb la cultura;
- 2) El subjecte haurà de consentir l'oferta educativa;
- 3) Atribuir possibilitat;
- 4) Atribuir responsabilitat al subjecte

(Medel, 2010/2: 15-16).

Per altra banda, la relació entre Subjecte i Cultura (continguts educatius) es presenta incompleta, ja que mai es podrà saber del cert de quina manera es relacionaran, com i per què utilitzarà els continguts transmesos al subjecte. També s'ignoren els temps, els efectes de la cultura en la vida i futur de l'educand. Per això és tan important *perseverar en l'acció educativa*. I no oblidar que “cada infant requereix que algun adult es faci càrrec d'ell per a sobreviure, (...) que la persona humana requereix l'altre per a la seva supervivència” (Núñez, Tizio; 2010/2: 46).

Es parla de *perseverar en l'acció educativa*. Enfront què? Doncs davant de lògiques assistencials, autoritàries, segregadores, dogmàtiques... Que tendeixen a l'exclusió, a l'estigmatització dels individus i col·lectius; als models neohigienistes de prevenció que associen pobresa, delinqüència i perillositat. Davant d'aquests enfocaments, es considera que els educadors/es socials han d'apostar per un model concret, han de posicionar-se i decidir si el pes de la intervenció se l'emporta l'educació – transmissió, el control o l'atenció.

Les autores Núñez i Tizio (2010/1) faciliten unes bases teòriques que dibuixen un model d'acció educativa oposat als perills anteriorment descrits (discriminació, exclusió, reproducció de desigualtats...). Les seves aportacions serviran per a la posterior anàlisi dels projectes, oferint un marc des del qual comparar-los i poder copsar el pes de la transmissió educativa i el caràcter de la intervenció en aquests. Ambdues consideren que, malgrat que tota pràctica social comporti un cert element de control, s'ha de fer prevaldre els elements educatius que diferencien la nostra pràctica respecte d'altres (2010/1). El que té d'específic la funció educativa és el treball per fomentar i potenciar

L'accés dels subjectes a patrimonis culturals plurals, patrimonis per a ser apropiats, transformats. Si aquest plus específic de l'acció educativa no es verifica, l'acció esdevé una mera intervenció, centrada en el control pur i dur, sense cap benefici cultural per als subjectes sobre qui s'aplica (2010/1: 40).

Cal, doncs, “perseverar en l'acció educativa” (2010/1: 40), abandonar aquesta voluntat per controlar cada esfera de la realitat social. Per passar a preocupar-se més perquè els subjectes disposin de condicions de vida dignes i mitjans per a apropiarse dels seus propis recorreguts i destins. Dedicar esforços en potenciar mecanismes que permetin reinventar-se i crear

vinculacions múltiples amb el món social; deixant de banda els processos homogeneïtzadors i classificadors del pensament (únic) neohigienista.

Per tant, Medel conclou que cal apostar per una intervenció professional que “permeti l’habilitació dels subjectes per a millorar les seves condicions de vida i de vincle social. (...) – Desenvolupant unes- pràctiques educatives habilitadores de noves oportunitats” (2010/1: 20-30). Es tracta del fet que l’educació treballi a favor de la resistència, que escapci etiquetes, obri portes, deslligui a les persones de definicions que les exclouen:

La resistencia es necesaria, disentir es necesario. La resistencia lleva dentro suyo las semillas de la esperanza. El desafío es crear un autentico movimiento social que sea igualitario y participativo – no una diferente forma de control de clase -. Esto significa luchar contra las fuerzas de la privatización imperial, inducida no solo en la educación, sino en toda la vida social (McLaren, 2002 a Planella, Moyano; 2012: 110).

### Els continguts educatius

Finalment, se situen els continguts o béns culturals, “cuya transmisión garantiza el acceso de los recién llegados a la cultura en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio” (Tizio, 2005: 29). Aquests tenen la clau de la relació entre agent i subjecte, ja que els separa i “impide el deslizamiento de la relación educativa a un *tú a tú*, que la invalidaría” (Tizio, 2005: 29). Però també porten a l’agent a mantenir-se permanentment vinculat i interessat en la cultura, compartint aquest desig en el món social. D’aquesta manera, es construeix una relació ternària i asimètrica entre els tres elements del triangle (continguts, agent i subjecte de l’educació) (García Molina, 2003). Per tot això, els continguts educatius – culturals són entesos com

El lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación. Sin contenidos culturales a transmitir no ha posibilidad de relación educativa. (...) El educador se relaciona con el sujeto de la educación mediante los contenidos, y ellos, así como la forma de transmitirlos, son su verdadera ocupación profesional (2003: 9).

El món amb el qual es vinculen Agent i Subjecte és l'herència cultural, la que s'ha de transmetre i de la qual apropiar-se'n. Cal entrar en aquest món, en el de les construccions culturals, i per a fer-ho, l'educació social "insinua bretxes en traspasar algunes claus d'accés" (Núñez, Tizio; 2010/2: 46). Sobretot en situacions de desemparament o risc social, en què han fallat les vinculacions antigues com ara la família, l'escola, el treball... L'educació s'ha de mantenir ferma en l'oferiment de claus d'accés al món, per contrarestar el buit i

No flotar en la deriva (...), per a poder inventar una cosa nova; per a percebre's com a subjecte humà i portador de drets. (...) L'Educació Social és allà: perquè alguna cosa del que és humà pugui advenir en mig de les inhumanitats del món actual (Núñez, Tizio; 2010/2: 47).

Específicament, com a continguts educatius s'entén el

Conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada , a las pautas y formas de relación con los demás para poder seguir conviviendo, a las técnicas y tecnologías que las progresivas configuraciones de los mercados de trabajo exigen para acceder a un empleo, a la imaginación para disfrutar de ello en nuestro tiempo libre, etcétera. Ejemplos concretos de contenidos de la cultura los tenemos en el lenguaje hablado y escrito, las normas de urbanidad, la música, el teatro, la informática, la pintura, el deporte, el diseño de moda, el dominio en el funcionamiento de artefactos y aparatos cada día más complejos y sofisticados (García Molina, 2003: 9).

Com es pot intuir, la majoria d'aquests continguts o béns culturals no es poden, simplement, ensenyar o instruir. Ara bé, alguns d'ells acaben prenent forma com a productes conceptuals o materials, construccions acabades i preparades per utilitzar-les, gaudir-les. D'això es tracta la transmissió de continguts culturals, el fet d'apropar-se a un museu, d'anar al cinema, de compartir el gust per la música, admirar una escultura, una catedral, una biblioteca centenària, tastar sabors d'altres països... La transmissió té a veure amb passejar pels passadissos de la cultura, on l'agent pren el rol de guia, de "passador de cultura" (Núñez, 2007), mentre que el subjecte té la decisió última sobre *què fer* amb tot allò que veu, escolta, tasta, sent. En últim terme, es tracta de transmetre aquesta *passió per la cultura*, a partir de gaudir-la, utilitzar-la, i tractar de fer aparèixer el sentiment de voler cuidar-la "y hacerse cargo de que perdure para que otros puedan hacer lo mismo que nosotros" (García Molina, 2003: 9).

Segons García Molina, la transmissió i adquisició de continguts culturals té un doble efecte. Per una banda, produeix "un efecto de filiación, de inscripción de los que la reciben como herencia, al universo social y cultural al que han llegado" (2003: 10). Per altra, la mateixa acció de transmetre implica "un deseo y un reconocimiento" previs (2003: 10), implica reconèixer a l'altre com un interlocutor vàlid, valuós a l'hora de cuidar i fer-se càrrec dels continguts passats.

Es tracta de dirigir-se a l'altre com un ciutadà, com un company/a amb qui compartim una història, una herència, uns valors i un respecte envers ells, a més de la voluntat de poder-los apropiat, modificar, convertir, crear noves experiències i continguts, i així, fer que el món continuï rodant. Inscripció a l'herència compartida, reconeixement de l'altre com un subjecte amb un estatut a l'alçada del ciutadà, filiació a dues bandes, aquesta és la possibilitat de la transmissió educativa. Com diu Augé (1992), "lo propio de los universos

simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento” (a García Molina, 2003: 10).

Tot i les potencialitats d’entendre la transmissió des d’aquestes coordenades, la realitat actual sembla tendir a altres tipus de transmissió, més centrades en la modificació de les conductes dels subjectes, en clau d’una rehabilitació o moralització dels individus. Al respecte, Medel adverteix de la influència del context social i les lògiques imperants en la manera de tractar els continguts educatius (2010/2: 21). L’autora exposa que en plena modernitat líquida, s’està afavorint més que a una cultura de la “transmissió educativa”, a una centrada en el “distanciament, la discontinuïtat i l’oblit”. A més, s’està produint una “banalització del discurs pedagògic” (Núñez a Medel, 2010/2: 21) de manera que ja “no s’identifica el saber com a necessari per a la construcció de recorreguts i ancoratges socials” (2010/2: 21).

Més aviat s’aposta per treballar “una manera de ser i de trobar-se al món”, vinculada amb “sabers utilitaris”: competències, habilitats, actituds, aptituds, etcètera (2010/2: 21). Davant d’aquest model, *l’educació claudica enfront del control*. Com bé apunta Medel, “quan l’educació se separa de l’aprenentatge de la cultura, el que es produeixen són pràctiques de control directe, sobre la vida més íntima del subjecte (educar-ne la personalitat, els estils de vida, augmentar-ne l’autoestima...)” (2010/2: 22).

Aquestes són reflexions clarament interessants a l’hora d’analitzar els projectes esmentats, en clau de comprendre el caràcter dels continguts transmesos, així com els efectes i lògiques que poden amagar-se al darrere.

### 4.2.3. Coordenades pedagògiques.

Per tancar aquest apartat sobre *l'Educació Social*, una vegada definida aquesta, així com els educador/es socials implicats en la seva tasca, i aclarit el que s'entén per *funció socioeducativa*. Es considera interessant esmentar breument algunes de les coordenades pedagògiques que poden ser útils a l'hora de guiar la intervenció professional en el camp del treball en el temps de lleure, amb infància i adolescència en situació de risc. Aquestes coordenades, alhora, facilitaran també una base teòrica des de la qual analitzar les formes que pren la intervenció professional al llarg dels tres projectes esmentats.

En primer terme, es troba interessant esmentar algunes orientacions sobre com els educadors/es socials es poden apropar a *les adolescències*, de les quals parlava Funes (s.d.) al principi del marc teòric. Per una banda, la trobada educativa amb un adolescent convoca, ineludiblement, a “la nostra pròpia relació amb el que ha estat la nostra adolescència” (Brignoni, 2012: 127). Per altra, s’ha de tenir en compte que la “necessitat d’acompanyament (...) no pot ser admesa ni reconeguda per l’adolescent mateix,” ja que contradiria el “moment d’autoafirmació forçada” en el que es troba (2012: 149). L’educador/a ha de tenir en compte la gran importància que els adolescents atorguen a la veritat, “lluiten per sentir-se reals i no accepten les solucions que els altres els brinden quan les consideren falses” (2012: 149). El treball educatiu amb adolescents ha d’aconseguir oferir un espai d’obertura, en el qual “els joves se sentin còmodes per explorar i descobrir el món interior i exterior que els espera” (2012: 150). Destacant com a algunes recomanacions:

- Aprendre a saber acompanyar el dolor de viure i d’aprendre.
- Comprendre els comportaments desesperats –i les conductes de risc- com a crides d’atenció davant de referents adults absents o febles.

- Sacsejar els rols i etiquetes socials que ha anat assumint cada adolescent com a inamovibles
- L'educador/a ha de deixar-se incomodar, descompletar-se. Ser humil i suportar el saber no saber la causa dels comportaments adolescents.
- Acompanyar i treballar des de “la particularitat del cas per cas”, promoure el desajustament de les identifications (2012: 150-151).

En segon terme, cal advertir la tensió existent entre *atenció* i *educació*, al tractar-se del treball socioeducatiu en el temps de lleure d'infants i adolescents en situació de risc. Per una banda, per *atendre* s'entén l'oferta d'un “lloc particular al subjecte, procurar les cures, atencions i consideracions que requereixi, i instaurar certs previs necessaris per a l'acció educativa” (Núñez, Tizio; 2010/3: 21). Per altra, *educar* “implica establir vies d'accés i incorporació a la cultura d'època, orientant-se cap a la transmissió del patrimoni cultural, amb l'objectiu de possibilitar l'accés als vincles socials i culturals” (2010/3: 21).

Aquesta relació tensa és apuntada per Núñez i Tizio (2010/3), i en funció del pes que es doni al component assistencial o a l'educatiu en les pràctiques, acabaran encaixant en un model de control o bé educatiu. Com s'apuntava en les funcions i competències de l'educador/a social, una de les seves responsabilitats és fer prevaldre el component educatiu en tota acció professional. Així ho determinen les funcions de sobre “transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura; generació de xarxes socials i contextos socioeducatius, o la mediació social, cultural i educativa (ASEDES, 2007). També es justifica des dels principis deontològics sobre justícia social, professionalitat i acció socioeducativa (ASEDES, 2007).

A l'hora d'analitzar els projectes socioeducatius plantejats, s'haurà de posar atenció en si es produeix aquest lliscament de la funció educativa en tasques de control o, per



exemple, en tasques d'atenció, empara i protecció. Totes elles són funcions necessàries, però no són la funció última dels educadors/es socials (Núñez, Tizio; (2010/3).

Un dels elements útils per desxifrar en quin dels dos pols (atenció – educació) s'ubiquen els projectes estudiats passa per examinar el paper atorgat a la norma. Segons Frigerio i Poggi, la *norma* es pot entendre com a “regla, llei i prescripció”; o bé com “un model al qual s'ajusta una fabricació” (Núñez, Tizio; 2010/3: 27). La primera accepció guarda una dimensió educativa, mentre la segona tendeix a convertir-se en una “norma única” que aniquila la transmissió educativa i produeix “l'aixafament del subjecte” (2010/3: 28). Això no significa que la norma per si mateixa impliqui un control sobre la vida dels subjectes, sinó que guarda un component educatiu important:

Si la norma opera sense diluir la particularitat del subjecte, sense el seu esborrament, i dóna valor al detall i a allò heterogeni, el que acaba apareixent és la possibilitat de transmissió i el valor de la paraula *particular*. La norma així entesa té efecte de facilitació en el llaç social (2010/3: 32).

La manera com la institució i els professionals es relacionin amb el marc normatiu produirà un efecte concret sobre els subjectes i agents de l'educació. En concret, l'aplicació homogènia de la norma acaba funcionant com a eina de control a dues bandes: en un sentit, es controla “el subjecte i els seus moviments” (2010/3: 28), en l'altre, es deixa a l'educador/a “sense capacitat de decisió” i per tant, es veu “controlat en els seus moviments” (2010/3: 28). A més, també pot desencadenar en *efectes homogeneïzadors*, sobretot qual la intervenció professional dóna més importància a “les relacions causa-efecte, el control i la classificació poblacional” que al component educatiu (2010/3: 33).

Caldrà observar de quina manera s'entén i es treballa l'*atenció individualitzada* des de cada projecte; si es respecta “la particularitat de cada mirada” (2010/3: 34), com també, analitzar el lloc que ocupa la norma en aquests i la seva relació amb la institució, els agents i els subjectes de l'educació. Això ajudarà a comprendre si els objectius dels projectes són explícitament educatius, o si bé en tenen d'altres més implícits, vinculats amb una norma única, amb el control dels subjectes, l'aplicació estandarditzada de protocols.

### 4.3. Temps de lleure, ciutat i comunitat

L'últim apartat d'aquest marc teòric tracta d'aterrar, focalitzar en el camp específic del temps de lleure sobre el que es desenvolupen els projectes. A més, esmenta algunes bases teòriques sobre l'espai urbà i la relació de les pràctiques educatives amb la ciutat, així com amb la comunitat més àmplia. Com s'ha esmentat, els tres projectes realitzen una intervenció professional des de l'àmbit socioeducatiu, durant el temps de lleure d'infants i adolescents en situació de risc. Per tant, es considera necessari introduir alguns dels conceptes d'aquest àmbit, com ara, la diferència entre *temps lliure*, *temps de lleure* i *oci*.

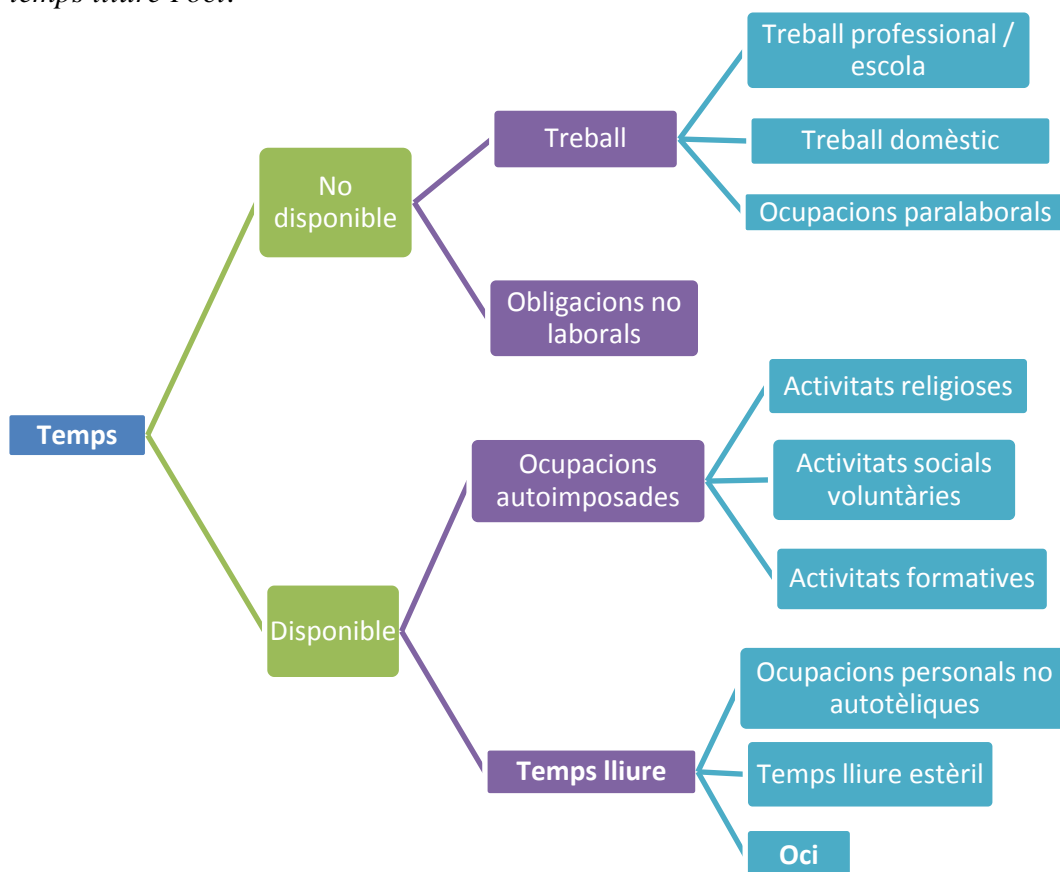
Posteriorment, s'introdueix el marc de la *ciutat*, com un context educatiu molt potent a l'hora de treballar amb infants i adolescents, i sobretot, durant el seu temps de lleure. S'esmenta alguna idea sobre com l'educació social i la ciutat es poden vincular en clau de potenciar la circulació social i protagonisme dels subjectes en les seves pròpies vides i comunitat. Per finalitzar, es fa referència a algunes metodologies d'acció socioeducativa que posen en relació aquests conceptes esmentats: *infància – adolescència – ciutat – educació social*; com són les relacionades amb l'Animació Sociocultural.

### 4.3.1. Temps de lleure amb infància i adolescència.

En primer lloc, s'entén el *temps lliure* “com aquell temps que ens resta disponible un cop hem treballat i acomplert les nostres obligacions i ocupacions derivades de la feina, de la família o de tipus social i personal” (Soler, 2011/2: 7).

En el cas d'infants i adolescents, *la feina* equival a l'escola i/o formació acadèmica; i gran part del temps lliure del qual disposen es troba condicionat pels deures derivats de l'escola i altres obligacions familiars. Malgrat tot, aquesta època, junt amb la vellesa, és de les que “es tenen menys obligacions i responsabilitats i es gaudeix, per tant, de més temps lliure” (2011/2: 8).

Trilla (a Soler, 2011/2: 8) dibuixa un mapa conceptual per tal d'aproximar-se als termes *temps lliure* i *oci*:



Com s'observa en l'esquema, el *temps lliure* es concep com un “espai temporal lliure d'imposicions i obligacions” (Soler, 2011/2: 8); el qual pot ser ocupat de diverses maneres: “amb tasques que no tenen finalitat en elles mateixes, sense fer res o amb l'oci” (Soler, 2011/2: 8). Concretament, Trilla considera que perquè el *temps lliure* es pugui considerar *oci*, s'han de donar les següents condicions: “l'autonomia, la finalitat en ell mateix i la generació de satisfacció” (2011/2: 8). Al respecte, Dumazedier apunta que una activitat, per ser considerada *de lleure o d'oci*, ha de complir amb “les tres <<D>>: descans, diversió i desenvolupament de la personalitat” (Sala, 2012: 22). En el cas dels infants, serà necessari que “puguin escollir lliurement, dins les seves possibilitats, l'activitat que volen fer (què fer i com fer-ho)” (Soler, 2011/2: 8-9), tot i que aquesta lliure elecció estarà condicionada per la maduresa dels infants, però també per altres elements que poden influir i afectar en les seves decisions, com ara els mitjans de comunicació.

Com s'apuntava, en relació a la infància i adolescència, es gaudeix de força temps lliure, sobretot durant els caps de setmana, les vacances escolars i l'estiu. Segons la Declaració Universal dels Drets dels Infants i la Convenció sobre els Drets dels Infants, tant les famílies com els poders públics tenen l'obligació de “proporcionar els espais i els mitjans necessaris perquè els infants i adolescents puguin gaudir i aprendre també en el temps lliure” (2011/2: 9).

A més a més, en el camp concret dels educador/es socials, els documents professionalitzadors apunten en diverses ocasions la importància de tenir en compte la decisió i particularitat de cada subjecte de l'educació al llarg de l'acció professional. Per exemple, queda recollit en una de les competències de la funció (Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura): la “capacitat per particularitzar les formes de transmissió cultural a la

singularitat dels subjectes de l'educació" (ASEDES, 2007: 37). O també, en el Principi de respecte pels subjectes de l'acció socioeducativa i el Principi de l'acció socioeducativa. A més de plasmar-se en l'Article 3 de les Normes deontològiques: "en les seves accions socioeducatives tindrà en compte la decisió de la persona o del seu representant legal" (2007: 25).

En la posterior anàlisi dels projectes serà convenient copsar si tots tres projectes s'ubiquen en el temps lliure dels infants i adolescents, però també, si les activitats que hi desenvolupen es poden classificar com a *oci o temps de lleure*. A més, serà important observar els mecanismes i eines dels quals disposen per aconseguir respectar el màxim interès de l'infant, adequar l'activitat a les seves particularitats i desitjos.

#### **4.3.2. Educar a la ciutat.**

Definits els termes vinculats amb el temps lliure dels infants i joves, i prenent com a punt de partida, la realitat dels projectes a analitzar, es troba convenient introduir una visió sobre el desenvolupament de l'acció educativa a partir del context que ofereix la ciutat. Perquè amb una intencionalitat educativa ferma, la ciutat pot arribar a convertir-se en un context educatiu, capaç de mediar entre la cultura i el subjecte, de potenciar la circulació social, renovar ancoratges i facilitar noves connexions amb altres subjectes, recursos i equipaments.

Per una banda, Rosa (2012) enumera "quatre eixos bàsics a partir dels quals l'educació permeti vincular a les persones amb el patrimoni social i cultural de la ciutat, així com a generar, reinventar i proposar nous patrimonis" (2012: 71). Aquests són els següents:

- L'*accessibilitat*, com a dret bàsic a garantir i fomentar. Que tot ciutadà pugui circular i accedir lliurement als espais urbans i públics, als serveis socials i educatius; independentment de la seva procedència, situació familiar, econòmica, inclinació política, etcètera. Com educadors/es, no només s'ha de garantir aquesta obertura, sinó que s'han de dinamitzar els serveis, donar-los a conèixer i aconseguir que els ciutadans els trobin *útils*.
- La *participació*, com la necessitat que els infants i joves “coneguin, accedeixin i participin de les dinàmiques culturals” (2012: 72), que disposin “d'espais des d'on establir llaços socials, relacions d'amistat, de compromís, de pertinença, etc.” (2012: 72). Per aconseguir-ho, és vital el primer eix (accessibilitat), en tant que per participar, tothom ha de ser considerat un ciutadà legítim de la seva ciutat. “Fa falta assegurar una lliure circulació i accés als espais públics, en igualtat de condicions, sense dret d'admissió” (2012: 72).
- La *diversitat*, és a dir, la necessitat que els educador/es parteixin, dia rere dia, del “respecte a la diferència” i la voluntat de “vincular al subjecte amb el social, amb la ciutat” (2012: 73).
- La *promoció social i cultural*, en termes de “vincular als subjectes amb el seu mitjà social i cultural” (2012: 73), per tal de superar les barreres o limitacions que poden diferenciar del seu entorn més proper (familiar, social, de barri...). L'espai urbà i el públic, els equipaments i serveis dels quals disposem permeten treballar a favor de la “circulació social del subjecte i acompanyar-lo en l'aventura d'obrir nous horitzons que enriqueixin el seu patrimoni social i cultural (2012: 73-74).

Per altra banda, Rosa (2012) descriu la ciutat a partir de tres elements, tots ells potencialment vinculats amb l'acció socioeducativa en el temps de lleure d'infants i adolescents. En primer lloc, “la ciutat com a urbs” es refereix als seus elements urbans: el carrer, el barri i els equipaments; com a espais fonamentals de socialització i vida en comú. Per Rosa, són “llocs que ajuden a simbolitzar, entendre i construir la vida a la ciutat; llocs d'ús quotidià, de representació i construcció simbòlica” (2012: 14, 41). Es vinculen, entre altres, amb les activitats d'habitació, comerç, indústria, dinàmiques socials i culturals (2012: 41).

Els centres cívics, les biblioteques i els centres per a joves es consideren els equipaments públics més vinculats amb el context d'aquesta recerca. Segons Rosa, tres principis defineixen aquest tipus d'equipaments: la proximitat al barri i lloc de residència, la polivalència i la integració (2012: 62-63). I s'orienten a complir tres funcions bàsiques: la informativa, la cultural i l'educativa (2012: 64). Aleshores, se'ns presenten algunes qüestions interessant en relació als projectes a estudiar, entre elles, de quina manera es vinculen amb la *urbs*, els equipaments, les places i el carrer, o quin és el pes de la comunitat en ells.

En segon lloc, es pot situar “la ciutat com a civitas”. Des d'aquesta òptica, s'entén la ciutat “com un lloc comú per a la representació social i simbòlica, per trobar referents culturals, socials i polítics diversos. -Un espai propici- (...) per a la trobada, l'intercanvi, la reunió i la barreja amb l'altre en tant que ciutadà” (2012: 50). Bauman, però, mostra una visió més crítica de la *civitas*, comprenent-la com el “lloc on els estranys viuen junts permanentment, mentre mantenen les seves diferències sense deixar de ser estranys” (2012: 15). La *civitas*, entesa com a espai públic, lloc d'intercanvi social i de representació política, està formada per quatre elements, sent els dos primers, l'àmbit d'actuació principal dels educadors/es socials:

- Els espais físics de la ciutat (carrers, places, parcs, etc.)
- Els equipaments públics (centres cívics, biblioteques, etc.)
- Els mitjans de comunicació
- Els espais virtuals (Internet) (2012: 53-54).

En tercer i últim terme, “la ciutat com a polis”, reflecteix l'esfera de “l'exercici del poder i la participació política” (2012: 15). Es concreta en els edificis vinculats a l'administració, al

govern i a la política (el Consell Comarcal, l'Ajuntament). Però aquesta participació no es produeix de manera global, ben al contrari, Caldeira critica la paradoxa de les ciutats modernes, les quals naveguen entre “l’afirmació de la democràcia” i “la reproducció de la desigualtat social i les pràctiques d’exclusió” (a Rosa, 2012: 15). Al respecte, Rosa apunta que:

Les institucions es desfan d’allò que no són capaces d’integrar, amb la qual cosa es generen unes restes que la ciutat no acaba d’integrar i són literalment tirades al carrer, i és al carrer on acaben trobant també unes condicions hostils de prohibicions, de restriccions que no els faran la vida gens fàcil (2012: 70).

Aquesta contradicció de la dinàmica urbana fa referència al carrer, a l’espai públic, com un “lloc de fractura social, d’interstició”, obrint un altre espai idoni per a l’acció des del marc que ofereix l’educació social. En aquest cas, l’encàrrec de l’educador/a social seria anar a contactar, trobar-se amb aquestes persones que han estat rebutjades i excloses per les institucions, per tal de facilitar-los noves estratègies i vinculacions amb el fet social.

Concloent, des de l’espai urbà, l’objectiu central de l’Educació Social és el de vincular el subjecte a la cultura de la seva època. Treballar per què, persones amb dificultats socials *puguin gaudir del dret a la ciutat*, poder circular-hi i establir *llaços socials i culturals significatius*. Aquesta professió considera i valora la ciutat com “un enclavament de socialització primordial” (2012: 71), per això confereix una gran importància a la garantia d’accés i lliure circulació pels carrers, equipaments, places i barris. Defensant la promoció social i cultural dels subjectes, així com el dret a la utilització dels serveis públics en termes de justícia social. Es tracta de crear nous enllaços amb “el passat compartit, la història comuna i/o el patrimoni col·lectiu” (2012: 52); de manera que la *civitas* sigui capaç d’acollir



els itineraris particulars i connectar-los amb la cultura global de la ciutat (2012: 52). Es tracta de construir:

Espais on donar temps per inventar, reinventar nous ancoratges de relacions amb la ciutat, amb el barri, amb les institucions socials. (...) espais per identificar i apoderar-se de llocs propis i col·lectius en els quals fer lligams, continguts amb els quals vincular-se per propiciar que les persones ampliem els nostres itineraris per on circular i crear relacions, ampliar sabers, (...). –Transformar l’espai públic per què arribi a ser un lloc en el qual les persones puguin desenvolupar lliurement activitats culturals, com un espai d’accés universal en el qual es respectin les diferències, d’oci, de contacte i intercanvi respectant les diferències alienes en un context de pluralitat i diversitat (Rosa, 2012: 53-55).

### 4.3.3. Animació Sociocultural.

Com s’apuntava a l’inici, en aquest subapartat s’esmenta una metodologia que posa en relació els eixos centrals de la recerca i dels projectes vinculats, com són: l’Educació Social, els infants i adolescents, i el temps de lleure.

L’ASC o *Animació Sociocultural* es pot entendre com “una metodologia d’acció i intervenció socioeducativa que a partir del protagonisme i la participació de la comunitat busca el seu desenvolupament comunitari i cultural” (Soler, 2011: 13).

L’específic de l’ASC és que es basa en “mètodes participatius i d’apoderament” per part de la comunitat, promovent-ne el “desenvolupament comunitari i cultural” (2011: 13-14). Fomenta que el protagonisme de l’acció a desenvolupar estigui “en mans de les persones, dels grups i de les comunitats que prenen part en el mateix programa d’ASC. (...) Aquest

lideratge implica transferir-los els coneixements i les habilitats perquè ells mateixos puguin acabar funcionant autònomament” (2011: 13).

En termes professionals, encara que es requereixi la figura de l’animador/a sociocultural per desenvolupar els programes d’ASC, en termes d’intervenció i responsabilitat, la voluntat final és que aquesta figura tingui cada vegada un paper menys important, “per arribar al final a una gestió autònoma de l’ASC” (2011: 15).

Pel caràcter polièdric de l’ASC, aquesta es pot aplicar en una diversitat d’àmbits, grups, entitats i situacions. Per tant, és una metodologia a tenir en compte també en l’àmbit concret del treball amb el temps de lleure d’infants i adolescents en situació de risc. Entreveure les vinculacions entre l’ASC i els projectes a analitzar, o tractar d’enfortir-los a través de les potencialitats de l’ASC són reflexions acadèmicament interessants que es tractaran més endavant. Els programes i serveis d’ASC es poden destinar al desenvolupament social, al cultural i/o al treball socioeducatiu, alguns dels més rellevants pel caire dels projectes introduïts podrien ser: els centres cívics, els casals de joves, els programes de voluntariat, els programes d’extraescolars, els centres oberts, els centres d’esplai i casals, entre altres (2011: 18-19).

A manera de tancament, es considera interessant aportar algunes idees concretes del camp de *l’educació en el temps lliure amb infants i adolescents*. D’entrada, *l’educació en el temps lliure infantil* es pot entendre com els diversos

Projectes i serveis que durant el temps lliure dels nens i nenes i a partir de diferents activitats –la major part de les quals lúdiques i plaents- busquen la millora, el progrés o el creixement en alguna dimensió personal i sovint també col·lectiva dels infants. (...) –Són- serveis i recursos que han estat pensats específicament per a fer un treball educatiu, sovint integral, en el temps lliure dels infants (Soler, 2011/2: 10).

Com ja ha quedat exposat, la metodologia proposada des de l'ASC emfatitza en el protagonisme dels subjectes, prioritzant “el valor educatiu i de presa de consciència a partir de l'acció, entre altres” (2011/2: 10). Resulta doncs, una mirada idònia a l'hora de desenvolupar una *educació en el temps lliure infantil*. Remarcant la seva capacitat per generar espais i processos en els quals es tingui en compte l'opinió d'infants i adolescents. L'ASC afavoreix que puguin ser els protagonistes reals de l'acció educativa i transformadora, que puguin participar i decidir en el tipus, formes i sentit del seu temps lliure.

Al respecte, Franch i Martinell (a Soler), recullen una “proposta en el temps lliure dels infants a partir del concepte *animació*”, vinculada als postulats bàsics de l'ASC. Aquesta es pot resumir en els següents punts:

- Educar en el lleure infantil implica participar activament en el disseny, en l'aplicació i en la revisió del projecte educatiu i animar el grup destinatari perquè faci seva la proposta educativa i, per tant, que el modifiquin i el visquin.
- Educar en el lleure infantil també representa ser present en el grup sense fer allò que el grup pot fer tot sol, però fent allò que convingui perquè el mateix grup pugui progressar cap a la seva autonomia. Es tracta justament de saber trobar la mesura i el moment just per a fer la intervenció educativa oportuna. No és una tasca fàcil. Sovint es cau en algun dels extrems possibles i, o bé es peca per excés (els educadors ho fan i ho decideixen tot), o bé per defecte (es confia

excessivament en el grup i es deixa que tot sol s'organitzi i planifiqui). Cal, doncs, saber emmarcar situacions i ajudar el grup a organitzar-se.

- Educar en el lleure infantil vol dir també ajudar els infants a esdevenir persones crítiques i transformadores de la realitat. Per això, cal estar en disposició de saber aplicar i dominar diferents estratègies, recursos i activitats que poden molt bé portar-se a terme d'una manera especial en el temps lliure. La dimensió d'animació de les activitats significa saber obrir camps d'activitat (2011/2: 10-11).

En relació a les activitats extraescolars, Soler critica que sovint “s’escullen sense gaires criteris pedagògics” (2011/2: 14). Per les famílies, el cost econòmic de l’activitat és el factor decisorí més rellevant, deixant en un segon terme la possible qualitat i idoneïtat de les activitats proposades. Segons Soler, malgrat les grans possibilitats a l’hora d’estructurar el temps escolar i l’extraescolar; en general, “predomina una desatenció important” i es fa necessària “una reflexió seriosa i decidida per tal de garantir una igualtat d’oportunitats i l’equitat en aquests espais educatius no escolars que cada dia són més una necessitat de les famílies” (2011/2: 14).

Concloent, al llarg d’aquest últim apartat, s’ha pretès donar una visió concreta de com l’Educació Social pot vincular-se amb projectes d’Animació Sociocultural, i alhora, com pot relligar la seva funció socioeducativa amb el context urbà. S’ha exposat què es pot entendre per *lleure i oci*, així com, el que s’entén per *educació en el temps lliure infantil*. S’han enumerat alguns dels equipaments, espais i projectes relacionats amb els educadors/es socials, la comunitat i la ciutat entesa com a *urbs* i com a *civitas*. Enlluernant, així, alguns dels diversos espais en els quals es pot desenvolupar l’acció social amb el temps lliure dels infants i adolescents. Apostant per una visió educativa, de

transmissió, de circulació pels equipaments i espai públic, on els subjectes siguin els protagonistes de l'acció, del seu propi desenvolupament social, cultural i comunitari.

#### 4.4. Tancament

Aquest marc teòric ha pretès anar teixint enllaços entre els conceptes, eixos i coordenades que compartia l'objecte d'estudi: el treball socioeducatiu en el temps lliure d'infants i adolescents en situació de risc. En primer lloc, s'han esmentat els conceptes principals de la recerca i les seves definicions, per tal d'aclarir que no és el mateix el fet de *treballar per l'educació* que treballar per *l'atenció i/o el control* dels subjectes. S'ha fet palès la importància de les paraules i els seus significats, en tant que al seu darrere s'hi troben diversitat de discursos i lògiques que poden vincular-se amb la prevenció, el control social, el neohigienisme, properes a processos d'exclusió i estigmatització social, i ben allunyades de la tasca educativa.

El segon apartat pretenia fer una aposta, davant d'aquestes lògiques perpetuadores d'una estructura social desigual i injusta, s'aclama a l'*Educació Social* com a dret. Un dret que disposa qualsevol ciutadà, es trobi o no en una situació de risc social. El dret d'accedir a nous recursos i xarxes socials, de desenvolupar-se social i culturalment, de ser un actor protagonista en la seva vida i comunitat. En definitiva, el dret d'accedir, formar part, apropiari-se i transformar la cultura comuna, les herències compartides que defineixen la condició d'humanitat.

Aquest dret s'ha justificat des de les diferents funcions, competències, normes i principis deontològics dels educadors/es socials; posicionant-los com els actors idonis a l'hora d'intervenir en clau educativa amb persones que es troben en una situació de risc.

Posteriorment, s'ha concretat el que s'entén per *funció o acció socioeducativa*; s'han desenvolupat els seus elements: continguts, subjecte i agent educatiu. Per tal d'aclamar aquesta aposta, la necessitat de *perseverar en l'acció educativa*, mentre es deixa en un segon terme, les tasques de vigilància, control, atenció i/o assistència. Reclamant el que és propi de l'Educació Social. Per tancar l'apartat, s'han situat algunes coordenades pedagògiques que poden guiar l'anàlisi dels projectes socioeducatius.

El tercer i últim apartat concreta aquesta aposta. Brinda l'espai del temps de lleure com un àmbit particularment idoni des del qual impulsar l'acció educativa abans descrita. Un espai informal, flexible, proper, capaç d'atendre les particularitats i interessos de cada subjecte de l'educació. Un espai construït des de la comunitat, proper a les seves entitats, associacions, als equipaments municipals, als carrers i les places. Per tant, un lloc idoni des del qual fomentar la participació social i cultural, a més de promoure la circulació per la diversitat de xarxes socials que es teixeixen des dels barris, municipis i ciutats del territori. Aleshores, s'esmenta breument una de les metodologies que aposten per vincular aquests elements, educació social, temps de lleure, ciutat i comunitat: l'Animació Sociocultural. Remarcant totes les seves potencialitats en clau de participació, respecte als interessos dels subjectes, foment de l'autonomia i autoorganització, des d'un context comunitari i educatiu.

Concloent, el marc teòric ha pretès ubicar, a través de diversitat de definicions, lògiques, teories i models, l'especificitat de l'Educació Social. S'ha volgut argumentar i justificar la seva potencialitat a l'hora d'actuar amb infants i adolescents en situació de risc, en el seu temps de lleure. La capacitat de la qual disposa a l'hora d'obrir portes, fomentar nous recorreguts, facilitar ancoratges socials que permetin el desajustament de les identitats i la

seva reformulació. Destacant la importància, per part dels professionals, de mantenir la prioritat educativa, entesa com un ventall de noves oportunitats, d'escollir com i quins recorreguts socials es volen recórrer. L'educació com a resistència, com una acció tossuda a favor del protagonisme dels subjectes, una acció enamorada de la cultura, que veu en ella la clau d'accés a nous llocs, persones i espais. L'educació com

Una oportunitat de canvi per al subjecte. Una transformació en acte, doncs, llança els subjectes a una altra manera de veure's a si mateixos i d'entendre el món. Aquesta és la gran potència de l'acte educatiu: quan l'agent dóna materials culturals que possibiliten al subjecte repensar-se en noves perspectives. (...) L'educació és veritablement subversiva: canvia els circuits assignats, promou esdeveniments imprevisibles, esclata la idea mateixa de prevenció. –Però sobretot- (...) l'educació depèn del fet que el mestre no dimiteixi (Núñez, Tizio; 2010/3: 40-41).

## 5. Metodologia i disseny del procés d'investigació

### 5.1. Perspectiva metodològica

La present recerca busca estudiar en profunditat la realitat de tres projectes socioeducatius que treballen amb infància i adolescència en situació de risc, a Sant Celoni. Per tant, la investigació s'ubica en el camp social i té com a objecte d'estudi: els recursos socioeducatius i les persones i professionals vinculats a aquests. Davant d'aquesta realitat, es considera que la metodologia idònia per iniciar la investigació és la qualitativa, sobre la qual s'apunten algunes característiques tot seguit.

En primer lloc, aquesta metodologia dóna importància a "la necessitat d'operar en situacions naturals" (Arnal, 2010: 27), parant atenció a les referències i els contextos dels fets a investigar. També, considera rellevant la vinculació entre els "fets observables" i els "significats, símbols i interpretacions" dels subjectes en interacció (2010: 27-28). A més, entén el subjecte i els fets socioeducatius des d'una visió holística. Posant atenció als valors, creences i reflexions pròpies, valorant l'autenticitat de cada persona (2010).

En segon lloc, l'enfocament qualitatiu situa la persona com "el principal mitjà de recollida d'informació" (2010: 27-32). També selecciona la mostra de manera ideogràfica, per tal d'"estudiar en profunditat una situació concreta" (2010: 27-32). Empra tècniques d'investigació qualitatives, com ara: "l'entrevista, l'observació participant, les notes de camp i l'anàlisi de documents" (2010: 27-32).

Per acabar, aquesta metodologia també es coneix com a "perspectiva humanisticointerpretativa (...), naturalista, etnogràfica (...) o constructivista" (2010: 31). Tots aquests termes comparteixen la voluntat de "descriure i interpretar els fenòmens educatius



(...) -interessant-se- per l'estudi dels significats i les intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels agents socials" (2010: 31).

Tanmateix, dins el camp qualitatiu, el treball es vincularia amb la postura "interpretativa o comprensiva" (2010: 16-17), ja que es pretén cercar l'objectivitat "en l'àmbit del significat intersubjectiu" (2010: 16-17). Però també enllaça amb la postura crítica, en incloure un component ideològic, buscant la transformació (i millora) de la realitat social, a més de descriure-la i comprendre-la (2010).

## 5.2. Determinació de fonts i instruments

Les fonts i instruments que s'empren en aquesta anàlisi estan relacionades amb l'enfocament qualitatiu, buscant l'apropament a les interpretacions i experiències dels subjectes, immersos en contextos diversos i en constant interacció. Les fonts utilitzades es poden classificar segons les tres variables a estudiar al llarg de la recerca. Algunes d'elles són de caràcter primari i directe, d'altres són fonts secundàries i indirectes (Arxiu Nacional de Catalunya).

En primer lloc, per tal de contextualitzar el treball educatiu amb els infants i adolescents i famílies en situació de risc, així com per copsar una visió general de la vinculació entre els projectes i els educadors/es socials, s'ha realitzat una entrevista semiestructurada a la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni. En segon terme, per tal d'analitzar la realitat dels projectes socioeducatius, s'ha partit de fonts de documentació, en format virtual o en paper, així com d'una observació participant<sup>1</sup> fruit del projecte desenvolupat en l'assignatura "Etnografia aplicada a l'educació social", a través de la Universitat Oberta de

---

<sup>1</sup> Algunes de les idees extretes de l'observació participant, i incloses en l'anàlisi del treball, es poden trobar a l'annex.

<sup>2</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

<sup>3</sup> Extret de l'entrevista amb la coordinadora del projecte Xarxa i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant

Catalunya. En tercer lloc, s'han realitzat diverses entrevistes semiestructurades a les coordinadores dels tres projectes. I per acabar, s'ha entrevistat a una de les educadores socials dels Serveis Socials Bàsics, per tal d'observar la seva vinculació concreta amb els projectes, a més de desenvolupar les seves idees sobre el caràcter de les transmissions educatives i el paper dels educadors/es socials en el temps de lleure.

### 5.3. El disseny i el procés de recerca

L'enfocament qualitatiu es caracteritza per un disseny d'investigació de "naturalesa flexible (...) i un enfocament progressiu" (Arnal, 2010: 27-32). Per tant, el disseny i procés d'aquesta recerca seguirà també aquestes pautes. En primer lloc, s'ha formulat una pregunta de recerca, influenciada per l'experiència pròpia, pels continguts i reflexions que han anat sorgint al llarg del Grau d'Educació Social. Aquesta pregunta té a veure amb la voluntat de conèixer: *Quin lloc ocupa la figura professional de l'educador/a social, així com la funció socioeducativa, en els projectes socioeducatius no lectius que treballen amb el temps de lleure d'infants i adolescents en situació de risc.* Davant d'aquesta, es formulen un seguit d'objectius principals i secundaris, als quals s'anirà donant resposta al llarg del treball.

Però clar, a Sant Celoni existien diversos projectes per la infància i adolescència en situació de risc social, desenvolupats durant l'horari extraescolar. Per això, es va consultar la guia de "Recursos comunitaris d'atenció a la diversitat" (Ajuntament de Sant Celoni, 2013-14) i es va optar per cenyir l'anàlisi en els tres projectes comunitaris fora d'horari escolar, allà esmentats: el Taller d'Estudi Assistit, el Projecte Xarxa i l'Acompanyament escolar.

En segon lloc, s'ha dissenyat com es realitzarà la recerca: quines fonts es consultarà, quins instruments s'empraran, la metodologia i l'ètica a seguir, entre altres. Per a després, iniciar el procés de recollida de dades i documentació sobre la realitat escollida. En moltes ocasions, el procés de recollida de noves dades i l'anàlisi de dades obtingudes ha estat simultani, atorgant un caràcter flexible i dinàmic a la recerca.

En tercer lloc, una vegada interpretades les dades obtingudes a través de les diverses fonts ja esmentades, s'ha procedit a extreure conclusions, tot contrastant les dades amb les preguntes i objectius exposats. Com a resultat de l'anàlisi, també s'ofereixen algunes propostes de millora davant la realitat observada.

Finalment, es presenten els resultats d'aquesta recerca a la comunitat de la UOC a través de la redacció d'un projecte de recerca: el Treball Final de Grau, junt amb la seva defensa davant d'un tribunal acadèmic.

#### 5.4. Aspectes ètics de la recerca

S'inicia aquest apartat amb una premissa bàsica: qualsevol recerca acadèmica en el camp social ha d'incloure una reflexió ètica. Els aspectes ètics s'han de cuidar, no només al llarg del procés de recerca, sinó en les diverses accions, intervencions i projectes que puguin desprendre's de l'estudi.

En primer lloc, els educadors/es socials treballen amb persones. Les seves decisions impliquen i afecten la vida d'altres subjectes o col·lectius. Concretament, el seu encàrrec professional té a veure amb la "millora de la qualitat de vida, l'extensió de la justícia social i l'augment del benestar personal i social" (Castillo, 2010: 48). La pràctica educativa implica, doncs, un compromís polític i dialògic cap a la comunitat. Per tant, aquesta recerca parteix d'un horitzó utòpic i de confiança "en les possibilitats de millora de la realitat (...). Agilitzant

processos de canvi i millores personals i col·lectives que dinamitzin veritables processos de transformació social” (Castillo, 2010: 49).

En segon lloc, en cada acció i reflexió professional, hi intervenen diversos valors, idees i referents. Naveguen des de la dimensió personal, passant per la professional i institucional. D’aquesta suma, en resulta també una ètica concreta, la qual guia i orienta els passos del/la professional. Per tant, la recerca presentada es desenvolupa mantenint aquesta coherència i harmonia entre les tres esferes. Es treballa “pel màxim benestar dels usuaris/es, pel bon funcionament de la institució, actuant a favor dels canvis transformadors i en contra de l’opressió i desigualtat social” (2010: 47,49).

En tercer lloc, la investigació es proposa preservar l’anonimat dels subjectes de l’educació que han participat en aquesta. Reconeixent els drets i deures detallats en la “Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal”. Per això, s’ha evitat reproduir el nom o dades específiques d’aquestes persones. Respecte als professionals entrevistats, prèviament se’ls ha demanat el consentiment per citar-los en la recerca (eludint els seus noms), així com gravar les entrevistes i poder-ne utilitzar les dades obtingudes.

Finalment, s’ha volgut partir del rigor científic i l’objectivitat en cada etapa de la recerca. Amb la voluntat d’actuar des de l’ètica professional, el respecte i la vocació acadèmica. Per a complir-ho, es tenen presents al llarg del procés, diversos documents significatius, com ara els vinculats amb la legislació vigent, els documents professionalitzadors i el codi deontològic de l’educador/a social. Representant punts de partida, valors i idees de referència des de les quals orientar la recerca, intervenció i posterior anàlisi.

## 6. Anàlisi de la informació

### 6.1. Descripció dels projectes socioeducatius

A continuació es realitza una breu descripció de les característiques de cada projecte, amb la voluntat d'establir els seus objectius principals, els destinataris, actuacions i professionals implicats. Únicament es recullen les dades significativament interessants per aquesta recerca, altres documents han estat situats a l'annex del treball, com ara algunes fitxes de seguiment i avaluació, o les gràfiques de valoració d'alguns dels projectes sobre els darrers anys.

#### 6.1.1. Projecte Xarxa.

##### *Context.*

El projecte Xarxa es remunta al març del 2005 i forma part dels projectes derivats dels Plans educatius d'entorn. Aquests plans es plantegen aconseguir una “millora de l'acció educativa”, tot fomentant la “corresponsabilització dels diversos agents educatius formals i no formals que són presents a cada territori” (Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 3). Més concretament, el Pla Educatiu d'Entorn s'encamina cap als següents objectius: “aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat” i “promoure la cohesió social a través de l'educació intercultural, l'equitat i el foment de l'ús de la llengua catalana” (2012-13: 3).

##### *Definició i conceptes clau.*

El Projecte Xarxa es pot concebre com un recurs

(...) que vol millorar l'èxit escolar i la cohesió social d'infants i joves en situació de risc social de 3 fins a 20 anys, mitjançant la seva integració a les activitats de les entitats del municipi. Per tant, no només es tracta d'unes beques per a qui compleixi uns requisits econòmics, sinó que es tracta d'un

projecte d'atenció i prevenció a la infància i adolescència en risc. En aquest sentit, el projecte presenta dues línies d'actuació.

- Una línia adreçada a la **Intervenció** d'aquells nens, que compleix amb tota regla, una situació de risc social i el cas s'analitza i es treballa a la **Comissió social**. Aquests cassos pot ser que estiguin atesos per Serveis Socials en un pla de treball.

- Una altra línia va adreçada a la **Prevenció** d'una situació susceptible d'esdevenir risc social. Aquests cassos es proposen a la **CAD** o equip psicopedagògic i es traspassa la informació a la Comissió Social a través de la figura de la referent de centre (Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 7).

Els dos conceptes estructuradors del projecte són: el *risc social*, entès com a “totes aquelles situacions en què el desenvolupament i el benestar de l'infant o adolescent es veu limitat o perjudicat per qualsevol situació personal, social i/o familiar” (2012-13: 7). I l'*èxit escolar*, “el desenvolupament d'una identitat personal, rica i equilibrada, l'adquisició d'unes competències necessàries per respondre de forma satisfactòria als reptes de la vida quotidiana i l'adquisició d'unes habilitats socials i les actituds idònies per conviure a la societat actual” (2012-13: 7).

Algunes de les activitats extraescolars desenvolupades a través del projecte són la dansa, teatre creatiu, anglès, dibuix i pintura, karate, patinatge, hip hop, natació, taller d'arts plàstiques, cuina, guitarra, francès, atletisme, ceràmica, entre altres (2012-13: 19-22).

### *Objectius i justificació.*

El Xarxa es justifica davant l'aportació d'“un entorn relacional alternatiu fora de l'horari escolar en infants o joves en situació de risc social” (2012-13: 7). S'assumeix que aquest entorn representarà una “millora en el creixement personal dels subjectes i en conseqüència una millora de l'èxit escolar” (2012-13: 7). La realització d'activitats de lleure i esport es

concep un “agent protector i preventiu de situacions de risc social”; a través de les quals es poden adquirir les “habilitats i capacitats necessàries per a la convivència social, el sentiment de pertinença al grup i la cohesió social. (...) – En definitiva, potenciant- el creixement personal des d’una vessant física, psíquica i social” (2012-13: 7). En últim lloc, el desenvolupament del projecte també pot repercutir positivament en la vida associativa de les entitats del municipi, fomentant el seu creixement i difusió en la comunitat. Davant d’aquestes potencialitats, es planteja els següents objectius:

- Millorar l’èxit escolar i la cohesió social dels infants i joves en situació de risc social potenciant la participació d’aquests a les activitats que organitzen les entitats del municipi.
- Potenciar i consolidar la implicació de les entitats del municipi en el Pla Educatiu d’Entorn.
- Enfortir a les entitats del municipi respecte a la seva tasca educativa i socialitzadora (Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 8).

Segons explica la tècnica d’educació i coordinadora del projecte en l’entrevista, a l’hora d’activar el recurs, s’omple la “fitxa de detecció i seguiment”, en la qual s’adjunten diverses dades, així com el motiu de la proposta (factors de detecció per proposar l’infant o adolescent al projecte) i l’activitat extraescolar que li interessa. En aquesta mateixa fitxa, els tutors de l’infant o adolescent poden redactar alguns objectius, línies de treball i/o indicacions a seguir amb els participants, però sempre són de caràcter força general. La voluntat principal de l’actuació s’encamina a fomentar la normalització, així com “potenciar la socialització dels subjectes, adquirir nous referents adults positius, fomentar la participació comunitària en clau d’entitats i associacions, etc.”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Extret de l’entrevista a la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

*Destinatari.*

El projecte s'orienta a “infants o joves de 3 fins a 20 anys en situació de risc social” (2012-13: 17). Per altra banda, la coordinadora del projecte i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni, assegura que el Xarxa “es dirigeix a infants des de P-3 fins als 18 anys que compleixin amb els indicadors de risc”<sup>3</sup>, tot i que més endavant explica que comencen a incloure's en el projecte a partir de 2n de Primària (7-8 anys). Els indicadors que es tenen en compte per seleccionar els destinataris són els següents<sup>4</sup>:

- Manca d'hàbits bàsics
- Manca d'atenció i concentració
- Assumpció no apropiada de tasques familiars i domèstiques
- Problemes relacionats amb l'escolaritat
- Agressivitat
- Conductes d'inadaptació social
- Mancances importants en l'exercici del rol parental
- Alcoholisme i altres addiccions al nucli familiar

(Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 17-18).

A més a més, la coordinadora del projecte, en demanar-li que cités alguns indicadors de risc sobre els que es basava el projecte, afegia: el fet de viure una “situació complicada que els hi comporta molta angoixa, una situació familiar canviant, nens amb baixa autoestima, nens que potser estan estigmatitzats a l'aula, (...) que potser estan moltes hores

---

<sup>3</sup> Extret de l'entrevista amb la coordinadora del projecte Xarxa i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

<sup>4</sup> A l'annex es desenvolupen més en profunditat els indicadors emprats en la detecció, seguiment i avaluació dels infants i joves participants en el projecte Xarxa.



al carrer, que no tenen un clima favorable a casa, etc.”<sup>5</sup>. Per altra banda, a l’hora de referir-se al perfil dels destinataris del projecte, des dels Serveis Socials Bàsics s’entén que el Xarxa s’adreça

A un sector de població que necessita disposar d’un entorn sa, normalitzat, poder millorar en la seva socialització en relació als iguals i en la comunitat més àmplia, disposar de referents adults positius i diferents dels que pot trobar al nucli familiar o al barri proper a la seva llar<sup>6</sup>.

#### *Detecció, seguiment i avaluació.*

Pel que fa a la fase de detecció s’inicia quan “el tutor del Centre Escolar detecta situacions de risc social i ho comunica al referent del centre per al projecte xarxa” (2012-13: 10). Després, el tutor/a parla amb la família sobre la situació de l’alumne i omple la respectiva fitxa “de detecció i intervenció del projecte Xarxa junt amb el referent de centre per al projecte xarxa” (2012-13: 10). Tot seguit, el referent presenta el cas a la CAD o a la Comissió Social, segons quina línia d’actuació es vulgui seguir:

(...) si és un cas que compleix algun indicador de risc social, com ara, manca d’habilitats socials o bé dificultat d’integració social i el nostre objectiu és treballar la prevenció, presentarem el cas a la CAD. Posteriorment, informarem el cas a la Comissió Social ja que pot ser un cas que s’agreugi i pugui necessitar l’atenció de Serveis Socials.

Si és un cas purament de risc social presentarem el cas a la Comissió social (Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 10).

---

<sup>5</sup> Extret de l’entrevista amb la coordinadora del projecte Xarxa i tècnica d’educació de l’Ajuntament de Sant Celoni.

<sup>6</sup> Extret de l’entrevista a la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

Abans de prosseguir, cal especificar que per Comissió Social s'entén l'

Espai interdisciplinari, que sorgeix de la Comissió d'Atenció a la Diversitat, on es recullen les demandes detectades a l'escola o en al tres serveis, sobre problemàtiques socials que s'hi manifesten, i on es fa una anàlisi i reflexió per tal de consensuar el diagnòstic, delimitar la intervenció i establir un procés de seguiment. – Aquesta està formada per- (...) personal de l'equip directiu del centre educatiu, altres professionals que consideri convenient la CAD (mestres d'educació especial, integradors socials, mestres d'aula d'acollida...), professionals dels serveis educatius de zona: psicopedagog/a i/o treballador/a social dels serveis educatius, ELIC,..., professionals dels serveis socials bàsics municipals, institucions municipals, comarcals,. .. i altres professionals que tinguin rellevància en els temes i/o casos tractats (Generalitat de Catalunya, s.d.: 12-13).

Una vegada escollit el recurs adequat, “el referent de centre traspasarà la decisió presa a la referent d'Ajuntament per al projecte xarxa junt amb la fitxa de detecció i intervenció perquè aquesta pugui iniciar la fase d'intervenció (2012-13: 10). Posteriorment, la fase d'intervenció s'inicia de la següent forma:

La referent d'Ajuntament per al projecte xarxa, un cop el referent de centre li traspassa el cas, convoca a la família, i si s'escau també a l'infant o jove, per explicar les característiques i els objectius del projecte xarxa, per explicitar els compromisos de la família, per decidir l'activitat més adequada per l'infant o jove i per valorar la situació econòmica de la família. En cas de situació econòmica desfavorida, la família podrà rebre un ajut per fer front al cost de l'activitat d'acord amb els barems que marca el programa d'ajuts socials 2012. (...) Un cop decidida l'activitat es signa la resolució de la beca, si s'escau, i la carta de compromís de les quals es lliura una còpia a la família i s'arxiva una altra còpia a la carpeta de l'infant o jove (Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 10-11).

Finalment, la fase de seguiment té tres etapes. Bimensualment, la referent d'Ajuntament per al projecte xarxa passa “per totes les entitats que acullen infants o joves per fer el seguiment i per omplir (...) la fitxa de seguiment bimensual” (2012-13: 11). El referent també traspasa aquestes fitxes als referents dels centres educatius, les quals ho comuniquen a les respectives CAD i comissions socials. Trimestralment, la referent d'Ajuntament s'entrevista amb el referent del centre educatiu “per valorar l'evolució de cadascú dels infants i joves del centre que participen en el projecte xarxa” (2012-13: 11). Bianualment, el referent d'Ajuntament “realitzarà una entrevista amb les famílies per valorar l'adaptació dels infants o joves a l'activitat de l'entitat” (2012-13: 11).

Sobre el procés de seguiment, la coordinadora del projecte explica que durant els primers anys del projecte, es podia realitzar un seguiment més exhaustiu dels infants i adolescents, de les entitats, així com de les famílies que hi participaven. Però amb el creixement de les places, aquest seguiment ha perdut part de la seva qualitat. També comenta que abans es feien reunions periòdiques amb els pares, però a causa del creixement del projecte, no hi ha temps per a fer-ho, i es limita a fer una quedada amb ells abans d'iniciar el curs (que valorin l'activitat, si han vist incrementar el rendiment escolar de l'infant o adolescent, o millorar la seva actitud). El mateix passa amb les entitats, la coordinadora només es pot reunir anualment amb elles per tal de fer un breu seguiment del projecte. També resulta difícil poder acompanyar als infants o adolescents durant els primers dies d'activitat, com es feia als inicis del projecte.

Respecte a l'avaluació, existeixen dues fitxes<sup>7</sup> destinades a avaluar el pas de l'infant o adolescent pel mateix. Una d'elles, en clau més general, parteix dels tres objectius que

---

<sup>7</sup> S'adjunten a l'annex.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

defineixen el projecte (millora de l'èxit escolar i de la cohesió social, sensibilització de les entitats en la tasca educativa i socialitzadora) i delimita els següents indicadors d'avaluació:

- % d'alumnes que promocionen (amb totes les assignatures aprovades) i % dels que no promocionen
- % d'alumnes que promocionen per acord de la junta d'avaluació
- Nombre de faltes d'assistència, de puntualitat i amonestacions de conducta a l'escola, i a l'entitat
- % d'entitats i mitjana de persones per entitat que participen a la jornada de formació

Els instruments emprats per a fer-ho són les juntes d'avaluació, en el cas del % d'alumnes, i les llistes d'assistència en els altres casos.

La segona fitxa avaluativa és realitzada pel monitor/a de l'activitat, i consisteix en una enquesta una mica més profunda. Es pregunten aspectes com ara les faltes d'assistència, la cura de l'aspecte físic, la higiene personal i el material per part de l'infant o adolescent. Així com es puntua el tipus de relació establerta entre l'infant i els seus companys, amb el monitor, així com la relació d'aquest últim amb la família. També es pregunta sobre si l'infant o adolescent mostra interès i s'esforça en l'activitat i si presenta algunes de les actituds següents: passiva, activa, agressiva, apàtica, conflictiva, aïllada.

### *Professionals.*

Els agent que intervenen al llarg del projecte són els següents:

- Tutor/a, el qual contempla les següents funcions:

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Detecta l'Infant o jove en situació de risc social segons els indicadors de risc social estipulats al document marc d'intervenció en situacions de risc social treballat per la CMAD durant el curs 2008 – 2009.
- S'entrevista amb la família per parlar de la situació i preguntar les activitats extraescolars preferents de l'Infant/jove.
- Traspasa el cas al referent del centre per al projecte xarxa i omple, conjuntament amb ell, la fitxa de detecció i intervenció.
- Rebrà informació bimensual, per part del referent del centre, de l'evolució de l'Infant o jove a l'entitat (2012-13: 13).

- Referent de centre per al projecte xarxa

- Comissió CAD

- Comissió Social del Centre Educatiu. En ella s'hi troba present la figura de l'educador/a social dels Serveis Socials Bàsics. Les funcions de la Comissió Social són les següents:

- Analitza i fa el seguiment dels cassos enviats per l'educador de Serveis Socials
- Es proposa cassos nous a través dels referents de centre.
- Decideix el recurs més adequat per cada cas presentat.
- Rep les fitxes de seguiment dels infants proposats pel Xarxa (2012-13: 14).

Segons explica la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics a l'entrevista, els educadors/es socials intervenen en el projecte a través de les Comissions Socials, participant en la proposta i seguiment dels infants i adolescents, a més de participar en les reunions de coordinació amb les entitats i la tècnica d'educació. Els educadors/es, a més, “estan en comunicació constant amb la tècnica d'educació”<sup>8</sup>; però no poden augmentar

---

<sup>8</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

gaire més la seva participació a causa de la manca de recursos i l'augment dels casos d'urgència que han d'atendre.

- Referent d'Ajuntament per al projecte xarxa
- La família, amb les següents funcions associades:
- Les entitats

### 6.1.2. Projecte d'Acompanyament Escolar.

#### *Definició i conceptes clau.*

El Projecte d'Acompanyament Escolar es remunta a l'any 2011, amb caràcter de voluntariat, és promogut des d'un grup de professionals de l'educació, junt amb el suport de Càritas Parroquial i de l'Ajuntament de Sant Celoni (Ajuntament de Sant Celoni, 2013). Es tracta d'un recurs educatiu destinat a acompanyar a infants i joves en situació de vulnerabilitat social al llarg del “currículum escolar, en la millora dels hàbits d'organització i d'estudi, en la planificació de la tasca escolar i en l'aprofitament de les oportunitats que els hi ofereix l'entorn per promoure el seu creixement personal” (2013: 1).

Des del projecte, l'*acompanyament personal* es concep “com un procés recíproc, que promou tant el creixement personal de l'infant o jove com el del voluntari o voluntària” (2013: 1). S'entén que aquest procés pot ser un benefici mutu, i per això, el projecte es pot entendre des de la metodologia de l'Aprenentatge- Servei (2013). L'acompanyament es realitza durant una hora a la setmana, als locals de la parròquia de Sant Celoni, sota el paraigua de Càritas<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte d'Acompanyament escolar.

### *Objectius i justificació.*

El projecte es marca com a objectiu principal: l’oferiment d’“acompanyament personal i escolar a infants i joves en situació de vulnerabilitat social, esdevenint referents positius per a ells” (2013: 1). Aquest també s’emmarca en el Pla Educatiu d’Entorn, ja que comparteix els seus dos objectius (2013: 1):

1. Millorar l’èxit educatiu i personal d’aquests infants i joves
2. Promoure la cohesió social a través de l’equitat i la igualtat d’oportunitats.

### *Destinatari.*

Es dirigeix a alumnes (des de 1r de Primària fins a 4t d’ESO) de les escoles de Sant Celoni (i la Batllòria). Població susceptible de risc social o amb dictamen de risc social<sup>10</sup>.

### *Detecció, seguiment i avaluació.*

La detecció es porta a terme des de les escoles, des d’on es detecten les situacions de vulnerabilitat social i es comuniquen al “referent del centre educatiu per al projecte” (2013:

- 1). Tot seguit, el tutor/a parlarà amb la família sobre la situació de l’alumne per a després, portar “el cas a la comissió social de l’escola” (2013: 1).

És la comissió social del centre qui valora la situació de l’alumne i la família i, si s’escau, proposa l’infant o jove per participar al projecte d’Acompanyament escolar. La referent de l’escola traspasa la proposta a la persona referent de l’Ajuntament per al projecte (2013: 1-2).

Respecte a la fase d’intervenció, s’inicia quan “la referent de l’Ajuntament convoca a la família, i si s’escau, també a l’infant o jove, per explicar les característiques i els objectius del projecte i per explicitar els compromisos que adopta tant la família com l’infant o

---

<sup>10</sup> Extret de l’entrevista a la coordinadora del projecte d’Acompanyament escolar.

jove” (2013: 2). Després, la referent de l’Ajuntament traspasa la informació sobre “la incorporació d’un nou infant o jove al projecte” a la referent dels voluntaris (2013: 2). Aquesta última, “organitza el grup de voluntaris, valora amb quins infants és més idoni que treballi cada voluntari i fa el seguiment” (2013: 2). També, la referent de l’Ajuntament acompanyarà a la família i infant o jove el primer dia d’activitat.

Per últim, la referent de voluntaris/es, els voluntaris/es i les famílies participen en un “seguiment continuat de l’evolució dels infants i joves, tant a nivell educatiu com d’acompanyament personal” (2013: 2). Es realitza un seguiment trimestral, en el que es coordinen la referent de l’Ajuntament, la referent dels voluntaris/es i la referent de cadascuna de les escoles. “Anualment, la referent de l’Ajuntament fa el seguiment de l’evolució dels infants i joves amb les seves famílies” (2013: 2).

### *Professionals.*

El projecte compta amb voluntaris/es per tal de desenvolupar l’activitat. Respecte “qui pot ser voluntari/a”, l’Ajuntament de Sant Celoni recull:

Qualsevol persona amb ganes de fer-se corresponsable de l’educació d’un infant o jove i de crear amb ell un espai de confiança. No es necessita cap formació específica, només cal tenir les competències bàsiques per ensenyar els continguts curriculars de l’infant o joves concret i tenir ganes d’incidir en la seva educació (2013: 2).

En relació a les tasques i funcions encomanades als voluntaris/es, es tracta de:

La tasca principal del/la voluntari/a és acompanyar l’infant o jove en l’organització de les tasques escolars, o bé, el reforç d’aquelles matèries on tenen més dificultats i d’alguna manera esdevenir un referent per ell.

- Construir una bona relació basada en la confiança.



Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Tenir en compte algunes actituds com l'escolta activa, la cooperació, donar suport en les demandes i necessitats de l'infant, fer l'esforç per entendre i contextualitzar algunes reaccions o comportaments, tenir paciència i constància (...).
- S'ha de convertir en un/a referent/a per ells, algú que els acompanya en el seu procés de creixement personal i que els proporciona una atenció personal (2013: 2-3).

Alguns dels valors que han de guiar la intervenció dels voluntaris/es són (2013: 3):

- Acompanyament
- Confiança i estima
- Reforç positiu
- Responsabilitat i compromís
- Atenció i creativitat
- Empatia i comprensió

En últim lloc, l'activitat del projecte es realitza els dijous de 18.30 a 20h, “des de mitjans de setembre fins a finals de juny” (2013: 3). Els voluntaris/es també participen en reunions de coordinació amb els altres voluntaris/es de l'equip, dedicant-hi “xx hores al mes” (2013: 3). A canvi de la seva feina voluntària, la persona rep “una vivència personal única, (...) de l'experiència d'acompanyar un infant en el seu creixement personal” (2013: 3). A més d'una certificació de l'Ajuntament acreditant l'experiència del voluntariat.

### **6.1.3. Projecte: Taller d'Estudi Assistit (TEA).**

#### *Definició i conceptes clau.*

El Taller d'Estudi Assistit es crea l'any 2007 i és concebut com:

Una acció positiva que vol proporcionar a l'alumnat que viu en un entorn sociocultural desafavorit unes condicions que l'ajudin al seguiment del currículum escolar, a adquirir hàbits d'organització i d'estudi, a planificar el treball escolar i a aprofitar totes les oportunitats que té al voltant en el seu procés de desenvolupament personal (Ajuntament de Sant Celoni, 2015-16: 1).

El clima del taller ha de ser “amable, ric en estímuls de treball, ordenat i que afavoreixi la cooperació, l'ajut i l'intercanvi de coneixements entre els participants” (2015-16: 1). Actualment, el taller es realitza a totes les escoles del municipi de Sant Celoni, exceptuant l'escola pública Soler de Vilardell, ja que entenen que “ells ja poden fer els reforços dintre de l'horari escolar i que no cal que els nens estiguin més hores”<sup>11</sup> a l'escola fora d'horari. El projecte és finançat per l'Ajuntament de Sant Celoni.

### *Objectius i justificació.*

Entre els objectius que es marca el projecte, consta:

- Potenciar la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat
- Evitar qualsevol tipus de marginació i exclusió
- Afavorir l'èxit escolar de tot l'alumnat
- Promoure l'ús social de la llengua catalana i potenciar-lo com element d'interacció i de cohesió social (2015-16: 1).

### *Destinatari.*

Els criteris de participació de l'alumnat són els següents:

- Nombre màxim d'alumnes de 10 a 12 per grup.
- Alumnat que ha assistit el curs anterior al taller

---

<sup>11</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Alumnat que per motius socioculturals té dificultats per seguir el currículum i per desenvolupar les tasques ordinàries de la classe.
- Alumnat amb absència d'hàbits de treball.
- Alumnat amb problemes d'integració en el grup o en el centre.
- Altres alumnes que mostrin interès per a l'actuació i es vulguin comprometre a assistir-hi amb regularitat (2015-16: 1).

La participació en el taller és voluntària per part dels alumnes, per tant, és important que “l'alumnat visqui aquesta activitat com una oportunitat i no com un càstig” (2015-16: 1).

#### *Detecció, seguiment i avaluació.*

Pel que fa a la fase de derivació, l'equip docent és l'encarregat de proposar els alumnes, a través de les CAD o reunions de claustre. A més de tenir present els criteris de participació abans citats, l'equip docent també té en compte si l'alumnat, en l'entorn familiar, disposa o no de suport adult a l'hora de realitzar les tasques escolars. Una altra premissa que es té en compte per ser proposat pel taller és que “entrin nens amb una projecció de millora. És a dir, nens que tenen moltes dificultats de comportament, que distorsionen... En principi, no els agafem, perquè després no deixen treballar, ni al monitor ni a la resta d'alumnes”<sup>12</sup>. Posteriorment, la tècnica d'educació i l'assessora LIC aproven les propostes, tractant de crear grups suficientment homogenis segons les edats i els nivells d'aprenentatge<sup>13</sup>.

Una vegada obtingudes les autoritzacions de les famílies, el centre passa el llistat d'alumnes al monitor/a del taller, juntament amb les “característiques i orientacions que

<sup>12</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

<sup>13</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

cal treballar amb cada alumne” (2015-16: 2). Aquesta autorització de les famílies es plasma en un document o contracte inicial, en el qual es recull “el compromís dels pares i de l’alumne d’aprofitar el recurs i de respectar les normes de funcionament d’aquest” (2015-16: 2).

Pel que fa a la fase de seguiment i avaluació, l’equip docent i/o l’assessora LIC del centre s’encarreguen d’organitzar les activitats del taller, “fer-ne el seguiment i la seva valoració amb la col·laboració de l’assessora LIC o altres membres dels Serveis Educatius, pel que fa als aspectes metodològics i de la gestió del taller” (2015-16: 1). El monitor/a es coordina cada dues setmanes amb el referent de centre, i un cop per trimestre, també es coordina amb la tècnica d’educació i l’assessora LIC. A final de curs, redacten de manera conjunta la memòria del projecte<sup>14</sup>. Periòdicament, el centre també fa arribar a les famílies “un full informatiu del monitor del taller en referència a l’aprofitament del recurs per part del seu fill/a”, durant el segon i tercer trimestre del curs escolar (2015-16: 2).

### *Professionals.*

En aquest projecte hi participen, a part dels infants i joves que compleixen les premisses ja descrites,

- Escola
- Referent de centre per al TEA (coordina el projecte i el monitoratge, junt amb el professorat)
- Comissió CAD
- Assessora LIC
- Tècnica d’educació (vehicula entre escoles i monitoratge)

---

<sup>14</sup> Extret de l’entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d’educació de l’Ajuntament de Sant Celoni.

- Monitors/es del TEA<sup>15</sup>.

Aquests últims han de desenvolupar les següents funcions:

- Realitzar l'acompanyament de l'alumnat per tal de reforçar els hàbits escolars i desenvolupar tècniques d'organització i estudi, estratègies per seguir el ritme del curs.
- Facilitar la integració entre l'alumnat en el grup i en el centre escolar, afavorint el desenvolupament d'estratègies de col·laboració i l'ajut mutu en la resolució de les tasques escolars, com ara els deures.
- Coordinar-se amb el/la coordinador de l'activitat en el centre (una vegada al mes).
- Coordinar-se amb l'equip de monitors i amb els agents externs que intervenen en el funcionament dels tallers (tècnics municipals, bibliotecàries, assessora LIC), si s'escau.
- És el responsable de controlar l'assistència dels participants.
- Elaborar els informes de seguiment de cada alumne d'acord amb els criteris establerts a cada centre, el 2n i 3r trimestre.
- En cas que hi hagi alguna incidència amb algun alumne o alguna família, la monitora haurà d'informar i delegar la responsabilitat a l'escola (2015-16: 2).

Més concretament, entre algunes de les actuacions que ha de desenvolupar el monitor/a del taller, són:

- Utilització i control de l'agenda diària
- Adquirir el gust pel treball ben fet i ben presentat
- Utilització de llibres socialitzats (no poden escriure-hi)
- Fer veure als alumnes la necessitat de apuntar-se els deures a l'agenda
- Ajudar-los a fer els deures, només que els alumnes tinguin necessitat d'ajut, i tenir sempre com objectiu a assolir la màxima autonomia en l'àmbit acadèmic i d'organització personal.

---

<sup>15</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

- Quan sigui necessari preparar els controls de les diferents matèries (esquemes, resums, mapes conceptuals....) (2015-16: 2).

Per acabar, el projecte recull també un protocol a l'hora d'actuar davant de possibles conductes inadequades per part de l'alumnat participant en el taller. Amb la voluntat de "garantir l'aprofitament i l'harmonia" del grup-classe, es van acordar un seguit d'accions a emprendre per part dels monitors/es (2016: 1). Aquests es poden resumir en les següents actuacions:

1. Primer avís:

El nen o nena que manifesta un mal comportament en el taller d'estudi assistit, com ara: no respectar les directrius del monitor, no respectar els companys, insultar, manifestar amenaces verbals i no verbals, el/la monitor/a actuarà de la manera següent:

Actuació monitor/a: el monitor/a parla amb ell/a de forma individual i l'informa que no pot permetre aquesta conducta a la classe per respecte al treball dels seus companys i li dóna un vot de confiança i l'oportunitat de reconduir la seva actitud.

2. Segon avís l'escola:

Després de dues setmanes d'haver-lo avisat i observant que continua manifestant aquestes conductes, el/la monitor/a actuarà de la manera següent:

Actuació monitor/a: el/la monitor/a informa a l'alumne/a que enviarà un correu electrònic al tutor/a de l'alumne/a, informant la situació i la seva actitud davant el TEA i explicant les accions que ha pres el monitor per tal d'evitar-ho. A posteriori, el/la tutor/a parlarà amb el nen o nena sobre el seu comportament al TEA.

3. Tercer avís família:

Després de tres setmanes de que el/la tutora ha parlat amb el nen/a i el seu comportament continua amb la mateixa dinàmica.

Actuació escola: l'escola es posa en contacte amb la família perquè parli i raoni amb l'alumne/a el fet que no aprofita i no deixa aprofitar el recurs, amb la condició que si no modifica la seva conducta, se l'expulsarà durant un mes o el temps que es cregui convenient (2016: 1).

## 6.2. Anàlisi dels projectes

A continuació es desenvolupa l'anàlisi realitzada a partir de les aportacions del marc teòric i de les dades obtingudes al llarg del treball de camp, la qual s'estructura a partir de tres apartats. En el primer, es reflexiona al voltant dels conceptes que fonamenten la recerca, com ara, la infància, l'adolescència i les situacions de risc social. En el segon apartat, s'inclouen les aportacions referents a la presència de l'educador/a social i de la funció socioeducativa en cada projecte. En últim lloc, s'apunten les vinculacions dels projectes amb el que implica la ciutat, la comunitat i el temps de lleure. Tot enllaçat amb la intenció final de poder llegir l'*educació social* a través d'aquests tres projectes. S'ha considerat que aquesta estructura responia a la lògica dels objectius de partida exposats a l'inici, a més d'encaixar amb el mateix esquelet del marc teòric.

### 6.2.1. Infància i adolescència en risc social.

En primer lloc, els tres projectes coincideixen amb les definicions més formals sobre *infància* (persones menors de divuit anys), dirigint-se als infants i adolescents com a ciutadans de dret, davant dels quals les institucions han de garantir una igualtat d'oportunitats i promoure'n el desenvolupament integral. Aquests tres projectes utilitzen indistintament els termes *nen*, *infant*, *adolescent* i *jove*, equiparant els seus significats.

Per una banda, el projecte **Xarxa** s'orienta a infants i adolescents que es troben en una situació de risc social, incloent-hi els casos de nen/es als quals se'ls ha detectat alguna

“potencialitat o virtut”<sup>16</sup> i a causa de dificultats econòmiques, aquestes no s’han pogut promocionar; deixant entreveure un discurs menys centrat en les mancances dels subjectes.

Ara bé, la coordinadora del **Taller d’Estudi Assistit (TEA)** especifica que aquest es dirigeix a “nens amb una projecció de millora. - El taller no està dissenyat per incloure- (...) nens que tenen moltes dificultats de comportament, que distorsionen”<sup>17</sup>. El discurs sembla diferenciar entre dues *categories de nens/es*, els que tenen un bon comportament i els que no. *Aleshores, cal preguntar-se, on es deriva aquest grup d’alumnes que no es poden assumir en el taller? La voluntat de promoure l’èxit escolar només es dirigeix per a aquells que tenen un bon comportament a l’aula, que no molesten?*

Efectivament, un dels recursos on es deriven aquest nens/es amb “dificultats de comportament” és el projecte d’**Acompanyament Escolar**, el qual ofereix un espai més flexible que el TEA. Allà es troben uns referents adults voluntaris que ajuden a fer els deures i dinamitzen jocs de taula i manualitats amb els infants; a més de propiciar un espai de relació amb les famílies.

En segon lloc, respecte a la visió de les *adolescències* per part de Funes (s.d.), l’oferta homogènia del **TEA** tendeix a assimilar tots els adolescents i les seves necessitats, deixant de banda la comprensió d’aquesta etapa des de la seva diversitat i conflictivitat. En canvi, el **Xarxa** es contraposa, i coincideix amb les aportacions de Funes (s.d.), en oferir una varietat en l’oferta d’extraescolars, permetent que sigui cada infant i adolescent el que esculli com passar el seu temps de lleure, segons els seus propis interessos i motivacions. El seu discurs és més acord amb les diferents maneres de “ser adolescent” (s.d.: 205), oferint el temps de

---

<sup>16</sup> Extret de l’entrevista a la coordinadora del projecte Xarxa i tècnica d’educació de l’Ajuntament de Sant Celoni.

<sup>17</sup> Extret de l’entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d’educació de l’Ajuntament de Sant Celoni.



lleure com un espai des d'on poder gestionar el malestar i patiment que caracteritza aquesta etapa vital (s.d.). El caràcter del projecte d'**Acompanyament escolar**, centrat en el vincle afectiu i la relació de proximitat entre agent i subjecte, pot apropar-se també a la filosofia de Funes (s.d.) i seguir algunes de les indicacions que aporta Brignoni respecte el treball amb les adolescències (2012).

En tercer lloc, pel que fa a la concepció de *risc social*, el **TEA** empra amb objectivitat els indicadors de risc i els utilitza a l'hora de realitzar les deteccions i propostes. Tot i així, en l'avaluació de cada alumne, aquest projecte (ni els altres dos) no té en compte de quina manera el taller ha pogut influir en aquests indicadors (disminuint la seva presència, eliminant-los o no), sinó que es tendeix a avaluar el seu comportament individual. Aquest fet és compartit amb el **Xarxa**, en tant que el llistat d'indicadors que utilitza (redactat des de la CMAD<sup>18</sup>), sembla recollir variables excessivament centrades en el comportament i caràcter dels subjectes (fracàs escolar, tristesa, autoestima baixa, agressivitat, conflictivitat, desobediència, escapoliments...), oblidant-se de l'existència d'un context també vulnerable.

La importància de la conducta de l'infant en el procés d'avaluació, en clau de mantenir un bon comportament i no causar incidències, es pot relacionar amb una visió de la norma com “un model al qual s'ajusta una fabricació”, contribuint a l'”esborrament” de la particularitat dels subjectes (Núñez, Tizio, 2010/3: 27, 32). Així mateix, també es pot vincular amb una lògica neohigienista i moralitzadora, tendent a crear perfils poblacionals, idonis per ser seleccionats i intervinguts des d'un suposat “autoritarisme tecnocràtic” (Medel, 2010/1: 17).

L'aplicació homogènia de la norma pot desencadenar en efectes de control i homogeneïtzació sobre els subjectes, l'etiquetatge i classificació pot implicar

---

<sup>18</sup> Comissió Municipal d'Atenció a la Diversitat.

l'estigmatització de les persones sotmeses, i en últim terme, es pot acabar afavorint la reproducció i cronificació de perfils poblacionals, deixant als infants “desposseïts de les seves particularitats, (...) homogeneïtzats segons el tret que els representa socialment” (2010/1: 15).

L'**Acompanyament escolar** aporta una visió totalment diferent de les anteriors, assegurant que els infants i adolescents “tenen una realitat concreta que pot determinar algunes de les seves respostes, però no és una realitat que els defineix. Ells són molt més que la seva circumstància”<sup>19</sup>. Malauradament, aquest projecte no parteix de cap llistat d'indicadors, ja que no té redactat ni tan sols el document del projecte. L'única persona familiaritzada amb aquests, gràcies a la seva feina, és la coordinadora, deixant les fases de detecció i avaluació força lligades a la seva figura, perdent part del rigor professional i treball en equip que requereix la pràctica educativa.

En últim lloc, tot i que el projecte del **TEA** confii en la capacitat dels seus destinataris per arribar a ser subjectes autònoms, l'estructura del mateix acaba situant-los des de les seves mancances. En tant que són els professionals del taller els que disposen de *tot el coneixement* que s'haurà de transmetre, assimilant el tipus de transmissió educativa a una espècie de fabricació (Núñez, Tizio, 2013/3), un modelatge dels cossos (i ments) per arribar a encaixar en el motlle d'*alumne ideal*, ja advertit per Meirieu (1998).

Contràriament, el projecte **Xarxa** parteix de l'interès de l'infant, el qual decideix l'activitat extraescolar que més li agrada, fins al punt de poder proposar activitats no incloses d'entrada en el projecte<sup>20</sup>. De la mateixa manera, en l'**Acompanyament escolar**, l'interès de l'infant es veu respectat a l'hora d'organitzar la sessió: l'infant decideix quan fa els deures,

---

<sup>19</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte d'Acompanyament escolar.

<sup>20</sup> Extret de les diverses entrevistes als professionals vinculats al Xarxa.

quan juga i a què, és el protagonista a l'hora de decidir com gaudir del temps de lleure entre les ofertes de l'espai<sup>21</sup>.

### 6.2.2. L'Educació Social.

En primer lloc, el **TEA** no inclou els educadors/es socials entre els seus professionals (no participen en cap de les fases del recurs, tampoc els educadors/es de Serveis Socials l'utilitzen com un recurs on derivar infants i adolescents)<sup>22</sup>. L'**Acompanyament escolar** tampoc inclou aquests professionals, tot i realitzar coordinacions puntuals amb els Serveis Socials. En contraposició, el projecte **Xarxa** és reconegut com un recurs destacat dins la xarxa, el qual inclou la presència de l'educador/a de Serveis Socials, al llarg de les seves fases. Les funcions atorgades a aquest professional tenen a veure amb un plantejament més de gestió de l'activitat, que no pas d'intervenció, podent relacionar-se amb les tres últimes funcions dels educadors/es socials descrites per l'ASEDES (2007: 44-45).

Pel que fa als agents encarregats de la intervenció directa, en cap dels tres projectes se'ls exigeix una formació ni competències concretes per actuar en l'àmbit de la infància i adolescència en situació de risc social. Per exemple, al monitor/a del **TEA** només se li requereix que tingui el batxillerat i un bon nivell de català. Des d'aquesta òptica, sembla que l'actuació educativa es deixi una mica *a l'atzar de les capacitats de cada persona*. Aquest fet és encara més evident en l'**Acompanyament escolar**, en el qual treballen voluntaris/es (estudiants de batxillerat, universitaris, jubilats, aturats...), provinents de diversos camps de coneixement (educació, economia, física, ambientals...).

En segon lloc, a l'hora d'ubicar la funció socioeducativa en cada projecte, s'extreu la percepció que aquests poden compartir alguns dels elements definitoris de l'*Educació Social*,

<sup>21</sup> Extret de l'observació participant, adjuntada a l'annex.

<sup>22</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

però quan es focalitza l'anàlisi en les actuacions concretes, aquesta similitud es dilueix, una part de la funció educativa sembla perdre força. Per exemple, el **TEA** promou la “incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials” (ASEDES, 2007: 11) garantint una igualtat d'oportunitats a l'hora d'aconseguir l'èxit escolar. L'**Acompanyament escolar** crea un context educatiu i realitza accions mediadores en ell, servint-se del temps de lleure com a espai de relació i de joc lúdic<sup>23</sup>.

També el **Xarxa**, promou la circulació social, la sociabilitat i la incorporació a les xarxes socials, propiciant una trobada entre subjectes i entitats. A més, també fomenta l'obertura de “perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social” (ASEDES, 2007: 11); facilitant l'accés a nous models de relació, nous aprenentatges amb valor social, noves rutines i referents adults positius.

Però si s'analitza la intervenció concreta del **TEA**, es veu com aquesta es cenyeix a un pla estrictament acadèmic. S'ofereixen eines per millorar en els hàbits d'estudi, interioritzar la importància de l'agenda i tenir un bon comportament dins l'aula. És clar que, en un pla molt literal, adquirir aquestes competències pot facilitar la promoció social dels subjectes, però no es va més enllà, evidenciant el perill d'encallar-se *en una visió tendent a l'assistencialisme i/o el control enfront de la tasca educativa*. Aquest perill és evitable, en el moment en què les activitats (i transmissions del taller) s'orientin a la promoció social i cultural *real* dels subjectes. Es tracta de transmetre continguts culturals i socialment valuosos, tal com ho entén García Molina (2003), per tal de reconèixer a l'altre com un individu *capacitat per guardar el tresor de les herències compartides, compartir-lo i transformar-lo amb el seu caminar*.

---

<sup>23</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte d'Acompanyament escolar.

El **Xarxa**, de la mateixa manera que el TEA, no contempla la necessitat d'establir uns objectius individualitzats per a cada participant, sinó que es basa en uns objectius genèrics, entenent que el simple fet de participar en l'activitat és ja un "element normalitzador"<sup>24</sup>. Aquest fet l'allunya de la tasca que es proposa l'educació social, perquè no s'adona de la importància en l'establiment d'uns continguts significatius a transmetre, com ja ha quedat evidenciat quan s'analitzaven els indicadors d'avaluació del projecte, confia simplement en la transmissió explícita i implícita de cada activitat.

En cap moment es pregunta a l'infant o adolescent, a la família o al mateix monitor, *què és el que realment ha après* el subjecte amb la participació en el projecte. És remarcable que, en la fitxa avaluativa del **Xarxa** es preguntí sobre les actituds del subjecte durant l'activitat, i de les 6 categories que ofereix la pregunta, cinc d'elles siguin clarament negatives i només una tingui a veure amb un tret positiu. Aquest biaix reobre el dubte sobre la possible creació d'un perfil poblacional concret al qual es dirigeix el projecte (nens agressius, apàtics, conflictius...).

Per altra banda, la transmissió particular del projecte d'**Acompanyament escolar** parteix d'entendre el subjecte de l'educació "com un igual, que necessita descobrir el valor de l'estudi, el valor de fer els deures i de la companyia adulta que t'ensenya a jugar tranquil·lament a un joc de taula..."<sup>25</sup>. Encara que sigui un projecte voluntari i no disposi de documents *oficials*, aquest sí que manifesta una voluntat clara de transmetre quelcom educatiu, lúdic, durant el temps de lleure dels infants i adolescents. A diferència del triangle de Herbart, concep que l'agent i el subjecte estan en la mateixa dimensió, i que cadascun pot aprendre de l'altre d'igual manera. L'eina central que utilitzen per crear aquesta transmissió

---

<sup>24</sup> Ídem.

<sup>25</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte d'Acompanyament escolar.

no són els continguts culturals, sinó el vincle afectiu establert entre agent i subjecte. Encara que la coordinadora reconegui la importància d'establir objectius (no només acadèmics) per a cada participant, els pocs recursos i el fet que les escoles prioritzin l'àmbit acadèmic, ho dificulten. S'observa un model de partida força diferent dels anteriors.

Deixant de banda la falta d'uns objectius educatius individualitzats i l'existència d'un seguiment limitat a l'assistència i a les incidències, l'**Acompanyament escolar** *es queda curt* en termes de promoció social i cultural. L'activitat es concentra en l'espai de la parròquia, amb les implicacions religioses que això implica (tractant-se de famílies amb procedències diverses). Tot i afirmar l'existència d'una transmissió de continguts educatius, els béns culturals passen desapercebuts, a més de no haver-hi possibilitats de circulació ni promoció sociocultural: els infants només es relacionen entre si. Dit això, i malgrat que la coordinadora recalqui que “no pretenen salvar ni canviar als nens”, el caràcter voluntari del projecte i la influència evident de Càritas diocesana no deixen de tenir-lo d'una *certa lògica caritativa i assistencial*.

### 6.2.3. Ciutat, comunitat i temps de lleure.

El **TEA**, tot i realitzar-se en horari extraescolar, no es pot definir com un projecte desenvolupat durant el *temps de lleure* dels subjectes, ja que no es caracteritza per “les tres D” de Dumazedier (tot i promoure el “desenvolupament de la personalitat”, no té a veure ni amb el “descans”, ni amb la “diversió” dels destinataris/es) (Sala, 2012: 22). El taller tampoc treballa a favor de comprendre la ciutat com un context educatiu; dels eixos explicats per Rosa (2012), només es vincula amb l'accessibilitat. En tant que alguns dels tallers, quan un centre no té espai suficient, es realitzen en equipaments municipals, i per tant, se'n facilita el seu accés.

Al contrari, el projecte **Xarxa** i l'**Acompanyament escolar** sí que es poden ubicar dins del *temps de lleure*, ja que es realitzen durant un “espai temporal lliure d'imposicions i obligacions” (Soler, 2011/2: 8), en el qual tenen lloc “les tres D”. Aquest espai és considerat un “agent protector i preventiu” (Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 7), el qual facilita una nova mirada sobre els subjectes de l'educació, gràcies a un context més obert, flexible i informal.

En segon lloc, respecte al pes de la ciutat i la comunitat en els projectes, es pot destacar l'experiència del **Xarxa**, el qual flueix a través dels tres elements de la ciutat (Rosa, 2012): neix a la *urbs*, es concreta amb la *civitas*, el punt de trobada i intercanvi que es promou des de cada activitat extraescolar, arribant a la *polis* a l'hora de fomentar el contacte amb associacions i entitats comunitàries, espais reals de participació ciutadana. Per tot això, també es pot afirmar que el projecte treballa a favor de “vincular a les persones amb el patrimoni social i cultural de la ciutat” (2012: 71), seguint els quatre eixos exposats per l'autor i recollits al marc teòric. L'**Acompanyament escolar** també es podria vincular amb la *civitas* per l'espai de relació que promou, sobretot durant l'entrada i sortida dels infants/es a la parròquia, on es concentren les famílies, els infants i adolescents, els vianants, els voluntaris/es, etc.

Finalment, el projecte **Xarxa** és el que s'alinea més amb la filosofia de l'Animació Sociocultural. Observat el protagonisme que atorga a les entitats en la tasca educativa i socialitzadora, es pot afirmar que aquest no només s'orienta als infants i adolescents en situació de risc, sinó que pretén generar canvis positius en el seu entorn immediat, en les entitats, i també, en la comunitat més àmplia. Per tant, es confirma la relació entre el projecte, la comunitat i l'ASC, sobretot per la importància central atorgada a l'interès de l'infant, per la

voluntat de promoció social i cultural dels subjectes, a més de la importància dipositada en què els subjectes acabin “funcionant autònomament” (2011: 13).

Per altra banda, l'**Acompanyament escolar** es vincula amb la comunitat en tant que és un projecte totalment voluntari promogut des de Càritas. Membres de la comunitat hi participen com a agents de l'educació, i per tant, sense ells el projecte no existiria. Des de l'òptica de l'ASC, es podria afirmar que el projecte també treballa pel desenvolupament de la comunitat en general, considerant que l'acció educativa és a *dues bandes*: “tots necessitem ajuda. (...) L'adult participa d'aquest projecte perquè és un bé per a ell, no perquè esperi educar a ningú”<sup>26</sup>. Tot i així, el protagonisme dels subjectes en el projecte és limitat, aquests no decideixen com desenvolupar-lo, sinó que disposen de petits espais de lliure elecció (com per exemple, triar a quin joc vol jugar). També la facilitació de l'autonomia i autogovern dels mateixos és força limitat, en tant que l'educador és present en excés; oblidant la transmissió d'uns continguts que promoguin el desenvolupament de “persones crítiques i transformadores de la realitat” (Soler, 2011/2: 10-11).

#### 6.2.4. Potencialitats i limitacions.

##### *Taller d'Estudi Assistit.*

La seva potencialitat central és que s'encarrega d'oferir el suport educatiu que un sector de l'alumnat requereix per tal de prosseguir amb el ritme del curs i aconseguir l'èxit escolar; sota una premissa d'igualtat d'oportunitats i respecte pels drets dels infants. Ara bé, la limitació més *preocupant* del taller és el fet que no assumeixi als alumnes que mostren dificultats de comportament, que poden distorsionar l'ambient. Resulta una contradicció el fet

---

<sup>26</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte d'Acompanyament escolar.



que el projecte digui de treballar a favor de la integració i cohesió social de l'alumnat, però mantingui una diferència entre *alumnes de primera i de segona*.

Una altra limitació és el fet que l'Ajuntament no pugui assumir contractar els monitors/es del TEA, en tant que sobrepassa les seves competències<sup>27</sup>; i per tant, s'han de pensar noves fórmules per continuar amb el recurs. Això també es pot veure com una oportunitat a l'hora de repensar el projecte, i dotar-li d'un marc educatiu més explícit, afegir actuacions que treballin per la promoció social i cultural dels alumnes, així com a favor del desenvolupament de la comunitat que l'envolta, les famílies, les entitats i el mateix poble. En aquest punt de transició, es podria tornar a pensar sobre la presència de l'educador/a social en el projecte, si es volen ampliar les seves funcions i actuacions en els termes anteriorment referits.

### *Projecte Xarxa.*

En segon terme, pel que fa al projecte Xarxa, algunes de les seves potencialitats són el treball interdisciplinari que permet, el bon funcionament i coordinació de la xarxa, a més del fet que sigui considerat com un recurs valuós d'aquesta: l'augment de places del projecte des dels darrers cursos, només fa que confirmar-ho<sup>28</sup>. També es destaca la potencialitat de desenvolupar-se durant el temps de lleure dels infants i adolescents, a partir dels seus interessos i motivacions, obrint un espai des d'on acollir la diversitat i particularitat dels subjectes de l'educació, desenvolupant unes "pràctiques educatives habilitadores de noves oportunitats" (Medel, 2010/1: 30).

Per no parlar de l'oferta de nous espais de socialització, referents i models positius diferents, la possibilitat de vincular-se amb una entitat del poble i els efectes quant a integració, autoestima i autoafirmació que comporta. A més d'afavorir noves maneres de

---

<sup>27</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del TEA i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

<sup>28</sup> Gràfiques disponibles a l'annex.

passar el temps de lleure i l'oci, fórmules comunitàries, que en reforcen la condició de ciutadans/es. Una altra de les seves potencialitats és la normalització, a més del treball a favor de la sensibilització i protagonisme de la comunitat en la tasca educativa; així com la difusió d'una mirada possibilitadora sobre els infants i adolescents que es troben en una situació de risc.

En sentit contrari, algunes de les limitacions del projecte passen per la dificultat de realitzar un procés de seguiment i avaluació realment de qualitat, on prevalgui la intencionalitat educativa. També, la dificultat per promoure “una ampliació de perspectives visible a curt termini”<sup>29</sup>. A més, l'augment en el nombre de places, any rere any, no és fàcilment assumible per les entitats, ni pels professionals vinculats al projecte. La manca de recursos acaba implicant que es realitzin intervencions d'urgència, prioritzant els casos que es troben en situacions de risc evident i dificultant la possibilitat d'una acció més preventiva. També es coincideix en què el Xarxa no és capaç de sostenir una intervenció més específica (hàbits socials, resolució de conflictes...) <sup>30</sup>, en casos de risc greu. A més del fet que sigui gestionat i coordinat per un professional que no disposa d'una formació específica en el camp de les situacions de risc social <sup>31</sup>.

Per últim, també es detecta com una limitació l'existència d'una lògica assistencial i/o de control a l'hora d'analitzar alguns elements del projecte, però sobretot darrere del discurs de la coordinadora del projecte. La qual es referia als adolescents en situació de risc com a *potencials delinqüents, que fàcilment poden “desenvolupar conductes de risc”*<sup>32</sup>. Des d'una suposada lògica de prevenció i protecció, apareix un discurs que entén el projecte com una

<sup>29</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

<sup>30</sup> Extret de l'entrevista a una educadora social dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

<sup>31</sup> Extret de l'entrevista a una educadora social dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

<sup>32</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte Xarxa i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

fórmula per *vigilar i controlar* als adolescents que podrien tenir conductes *perilloses* al carrer, si no estiguessin en l'activitat. La coordinadora també considera el projecte com una “taula de salvació”<sup>33</sup>, com si el Xarxa pogués *salvar a infants o adolescents d'una situació o conducta que els marcaria per sempre*. El discurs es vincula aquí amb una lògica més assistencial i caritativa, que pretén *salvar als “pobres” nens i adolescents que han estat condemnats a unes vides difícils i problemàtiques*. Resulta obvi que, realitzar la lectura del projecte des d'aquestes coordenades, no reforça per res la vocació educativa definitiva de l'educació social.

#### *Acompanyament escolar.*

Algunes de les potencialitats d'aquest recauen en la importància d'entendre el temps de lleure des de la diversió, però també des de l'aprenentatge de noves habilitats i coneixements. També es valora, en el discurs de la coordinadora, la importància d'entendre els nens/es desvinculats de les seves problemàtiques, atendre'ls des de la seva condició d'infants i adolescents. Donant més importància a la transmissió educativa, que no a l'acadèmica, sense caure en una valoració purament conductual. L'empatia i la comprensió de l'Acompanyament com un espai beneficiós tant per l'agent, com pel subjecte de l'educació són elements favorables en la transmissió, ja que en demana la implicació i interès de l'agent. En darrer lloc, el fet d'organitzar sortides durant el cap de setmana, en termes de promoure noves formes d'oci i lleure, també és un factor potent d'aquest.

Per altra banda, algunes de les limitacions del projecte són la manca de protocolització, que no estiguin redactats ni els seus objectius, metodologia, destinataris, les fases de detecció, seguiment i avaluació, ni es disposi d'una referència d'indicadors de risc, tenint en compte

---

<sup>33</sup> Extret de l'entrevista a la coordinadora del projecte Xarxa i tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni.

l'àmbit específic en el qual es desenvolupa. La voluntarietat del projecte, la influència d'una mirada religiosa al darrere, i per tant, d'un component caritatiu i assistencial fan perillar la presència de la voluntat educativa. En últim terme, el fet que el projecte sigui tancat i no es vinculi amb altres espais ni infants que no es trobin en situació de vulnerabilitat, en complica les possibilitats de promoció i circulació; augmentant el perill de convertir-se en un gueto.

## 7. Conclusions i consideracions finals

La present recerca científica s'ha desenvolupat seguint unes preguntes generals, a les quals es pretén donar resposta en aquest darrer apartat de conclusions. En primer lloc, es desenvolupen les reflexions obtingudes en relació als objectius inicials, observant el lloc de la funció socioeducativa i dels professionals de l'educació social en el si dels projectes. A continuació, s'apunten alguns dels aprenentatges no només acadèmics, sinó personals, vitals i professionals que s'han adquirit gràcies a la recerca. I en darrer lloc, s'adjunten algunes de les idees i propostes de millora que permetrien continuar amb el recorregut de la recerca, així com impulsar nous plantejaments acadèmicament interessants.

Per començar, la presència de l'educador/a social en cadascun dels tres projectes es justifica a partir del mateix encàrrec legal, és a dir, prevenir, detectar, avaluar i intervenir “en les situacions en què es vulnerin els drets bàsics de l'atenció a les infàncies” (Medel, 2010/1: 29). Qualsevol infant que es trobi o pugui trobar-se en una situació de risc social és ja un motiu suficient per justificar l'acció socioeducativa en aquest àmbit, i un bon moment per fer sorgir l'educació social com a “dret de la ciutadania, (...) el dret a incorporar-se a la cultura del seu temps”, formar-ne part, apropiar-se'n, transformar-la (ASEDES, 2007: 11-13).

Així doncs, es pot concloure que dos dels tres projectes estudiats desenvolupen un treball socioeducatiu en el temps de lleure d'infants i adolescents en situació de risc. Tant el projecte Xarxa com el d'Acompanyament escolar porten a terme funcions de transmissió de continguts significatius, servint-se del vessant més lúdic i de gaudi que implica el temps de lleure. La seva transmissió, però, no està dirigida directament per educadors/es socials, sinó que són altres professionals i persones voluntàries que la porten a terme. En aquest sentit, resulta sorprenent com la figura de l'educador/a social no es té en consideració sinó més enllà

de les tres darreres funcions que recull l'ASEDES (2007): analitzar, dissenyar, avaluar, coordinar i gestionar recursos i projectes socioeducatius.

Fet que porta a concloure que, la primera línia de treball, la intervenció directa amb els infants i adolescents, sembla *no necessitar* els educadors/es socials, delegant-la a persones escollides *força atzarosament* a les quals se'ls requereix uns mínims de coneixements, però en cap moment, una formació específica en el camp de treball amb situacions de risc social. Aquest fet queda evidenciat també en el moment en què els dos projectes professionals són coordinats per la mateixa tècnica d'educació, la qual tampoc disposa d'una formació específica en aquest camp.

Com ha quedat palès al llarg de l'anàlisi, alguns dels efectes negatius que comporta el fet *d'oblidar-se de l'Educació Social*, són el lliscament del treball educatiu cap a altres funcions, ja siguin assistencials, de control i/o de caritat. S'observen uns protocols i indicadors que pretenen avaluar subjectes en situacions de risc però que no han estat redactats per educadors/es socials, existint una tendència a classificar els subjectes, a establir patrons i perfils poblacionals, homogeneïtzant i considerant els subjectes des de les seves circumstàncies, no des de la seva particularitat.

Una vegada analitzats els tres projectes, sorgeix la següent qüestió: *Com pretenen portar endavant els objectius generals que es plantegen (la integració, la cohesió social, la promoció i l'èxit escolar), si no han previst uns objectius educatius individualitzats que puguin guiar les intervencions, donar-hi una intencionalitat més enllà de la bona voluntat? Com acompliran amb la seva filosofia, si no especifiquen quins continguts rellevants cal transmetre, i de quina manera?* Es qüestiona com podran oferir nous llocs i recorreguts

socials a les persones, si s'hi dirigeixen des de les seves mancances i circumstàncies, si busquen que s'amollin al seu ideal de *bon alumne*, redactat en els projectes.

La cultura, els béns culturals són un element estratègic a l'hora de parlar de la generació de nous recorreguts, són el bitllet ideal per canviar les etiquetes i els llocs socials que limiten les perspectives individuals i col·lectives, representen la clau d'accés al món de les herències compartides. El recurs comú, que propicia un reconeixement, una identitat, que confia en l'altre per atorgar-li un bé valuós, del qual forma part i amb el que pot jugar, crear, transformar. Tot i això, la cultura *sembla quedar oblidada també darrere d'aquests projectes*.

Però no totes les conclusions extretes són negatives. Es preguntava si es podria llegir l'Educació Social a través dels projectes, i es pot respondre afirmativament. Malgrat les mancances anteriorment exposades, a grans trets, els projectes es marquen objectius clarament vinculats amb la funció socioeducativa. Busquen oferir nous referents adults positius, nous espais de relació, llocs socials des d'on sentir-se *part d'alguna cosa més*, connectar amb la comunitat en un sentit ampli, gaudir del temps de lleure d'una manera positiva i rica en coneixements.

Alguns projectes, més que altres, compleixen clarament amb les funcions que s'han anat apuntant al llarg del marc teòric, no només aquelles relacionades amb la circulació social, la mediació i la generació de contextos educatius (ASEDES, 2007). Sinó fomentant l'agència socioeducativa, evocant la responsabilitat de la comunitat educativa i l'ús de la ciutat com un context realment educatiu, capaç de connectar amb nous significats i recorreguts particulars. Aquests tres projectes col·laboren en la confecció d'una gran xarxa d'experiències educatives que creua diverses entitats i recursos municipals, en el marc del temps de lleure d'infants i adolescents.

En definitiva, l'anàlisi realitzada confirma l'existència d'una voluntat educativa darrere de cada projecte, però en remarca l'absència d'una intencionalitat educativa preocupada per la transmissió de continguts educatius i culturals socialment valuosos. Quan d'això es tracta, de la intencionalitat, la voluntat de crear contextos realment educatius, de transmissió, d'obertura i ampliació de perspectives. Comprendre que no només es tracta d'adquirir hàbits d'estudi, aprendre a fer ceràmica o jugar al parxís, sinó que aquest interès fugaç pot permetre obrir la porta a altres interessos encara més connectats amb les herències compartides (l'art, la música, els descobriments històrics, els avenços científics, tot el que té a veure amb el nostre pas pel planeta). L'agent de l'educació no només *està allà* per distribuir continguts i fer assimilar competències, ha de mantenir-se ferm i interessat en la transmissió, desenvolupant les tres funcions explicades per Medel: la pedagògica, la política i l'ètica (2010/2).

I aquest fet, la importància de la presència d'un agent educatiu ferm en la voluntat de transmetre aprenentatges valuosos, és un dels grans tresors que ha aportat aquesta recerca, tant a escala personal com professional. El procés analític d'aquest treball ha requerit ordenar idees, prioritzar definicions, contrastar hipòtesis, a més de posar en joc la capacitat de reflexió pròpia sense perdre de vista els objectius del treball. Ha convocat la constància, el rigor i l'objectivitat científica a l'hora de recollir les dades sobre els projectes, intentant *llegir entre línies*, copsar els discursos i encàrrecs darrere de cada entrevista amb les professionals.

Per tant, aquesta recerca ha permès una aproximació al camp de l'Educació Social des de primera fila, oferint una mirada excepcional a la tasca diària dels educadors/es, contraposant el que s'ha après al llarg del Grau amb la realitat estudiada, connectant teoria i pràctica des d'una experiència propera i intensa. No només s'han comprès les responsabilitats, tasques i



funcions dels educadors/es socials, sinó que s'ha interioritzat l'acció social com una aposta vàlida en qualsevol circumstància, espai, temps i comunitat.

Personalment, s'ha comprès l'Educació Social com una opció política, una manera de treballar a favor de la resistència i en contra de l'exclusió i les desigualtats socials. Professionalment, s'han obert nombroses reflexions sobre les tasques realitzades en el lloc de treball actual, qüestionant i incentivant la voluntat per fer sorgir una transmissió educativa real i intencional. Aquest treball ha representat un recorregut acadèmic, però també íntim, a través dels claroscurs d'aquest camp, en el qual s'ha crescut, com a persona i com a professional. En definitiva, ha suposat un esforç de concreció, anàlisi i reflexió crítica davant la realitat estudiada, alhora que augmentava la confiança i la seguretat *d'encaixar* amb tot el que implica l'acció social.

Per tancar amb aquestes reflexions, la recerca també ha servit per ubicar la realitat dels projectes socioeducatius no lectius realitzats durant el temps de lleure d'infants i adolescents a Sant Celoni. Davant d'aquesta realitat es presenten diversitat de línies i propostes de millora, les quals serviren com a guies per iniciar noves recerques acadèmiques. Algunes d'elles serien:

- La possibilitat de comptar amb un nou lloc professional, com ara un/a tècnic/a de joventut, el qual gestioni, coordini i impulsi la diversitat d'iniciatives emmarcades en aquest àmbit. Aquest/a professional podria dirigir una recerca àmplia al voltant dels projectes, serveis i iniciatives dirigides a la infància i l'adolescència de Sant Celoni, detectant quines necessitats són cobertes i quines altres cal potenciar. En aquesta direcció, per exemple, es podria valorar la possibilitat de crear un centre cívic, un centre obert o comptar amb un Consell d'Infants. Aquests espais podrien atendre algunes de les demandes i mancances derivades dels tres

projectes aquí estudiats, ja sigui, garantir una professionalització dels treballadors/es, potenciar el treball al costat de les famílies, partir dels interessos dels infants i/o fomentar unes transmissions educatives i culturals significatives en termes de circulació i sociabilitat. En definitiva, atorgant un lloc important a l'Educació Social a l'hora de dissenyar projectes dirigits a infants i adolescents, i totes les potencialitats que això implica, en clau de nous ancoratges, ampliació de perspectives i respecte a la particularitat dels subjectes.

- L'augment de recursos (econòmics i professionals) al projecte Xarxa, per tal que pugui millorar qualitativament en el seguiment i avaluació de les activitats, així com establir una relació més propera amb les respectives famílies, i en definitiva, posar al centre d'aquesta la transmissió educativa durant el temps de lleure. Fomentar la incorporació de noves entitats i associacions culturals, juvenils, esplais... per tal de promoure accions educatives també durant el cap de setmana i les vacances, on es puguin reunir els infants i adolescents del municipi, independentment de les seves circumstàncies.

- Posar en comú una mateixa línia d'actuació a l'hora de realitzar actuacions en medi obert amb adolescents, ja sigui per part dels educadors/es socials, com per altres autoritats com ara la policia local. Contrastar amb quin objectiu s'intervé, quines necessitats s'han detectat i quines demandes es poden cobrir; per tal de potenciar una actuació centrada en la transmissió educativa, i no en la vigilància i/o el control<sup>34</sup>.

- Evidenciar la necessitat de tenir presents els educadors/es socials en tot projecte orientat a la transmissió educativa, i sobretot, en aquells dirigits a infants i adolescents en situació de risc social. Fomentar-ne la formació i contractació des de les institucions, projectes i Ajuntament. Aquesta línia es podria concretar perfectament en la realitat dels tres projectes analitzats, de

---

<sup>34</sup> Aquestes idees han estat aportades per l'educadora dels Serveis Socials Bàsics de Sant Celoni.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

manera que es promoguéss la formació i/o contractació de professionals de l'educació social, professionalitzant i dotant de continguts als projectes.

- Aprofundir en la redacció i concreció dels tres projectes estudiats, ja que alguns d'ells no disposen d'un document redactat on enumerar els objectius, descriure el projecte, etc. Actualitzar la documentació existent i estandarditzar-la entre els tres projectes, unificant intervencions, metodologies i protocols, per exemple; aconseguir que tots tres projectes arribin a ser un recurs valuós dins la xarxa.
- Realitzar un estudi en profunditat sobre la realitat vinculada als tres projectes, de manera que es reflexioni sobre la possibilitat d'enllaçar, cooperar i coordinar-los, aprofitant les sinergies entre ells. De la mateixa manera que també es considera interessant el desenvolupament d'una anàlisi sobre el treball en el temps de lleure d'infants i adolescents a Sant Celoni, ubicant els principals recursos, equipaments i projectes, per tal de detectar buits d'actuació i promoure noves intervencions.

L'existència dels Plans Educatius d'Entorn, com a model des del qual parteixen la majoria de projectes estudiats, situa uns objectius i línies de partida totalment apropiades, en clau de comptar amb la responsabilitat educativa de la comunitat i la coordinació entre agents i serveis. Aquests Plans, a banda d'apostar per la cohesió social i la integració, atenen a la diversitat de necessitats existents en la comunitat i pretenen respondre-hi de manera particular i respectuosa. Són, per tant, un enfocament idoni des d'on pot aflorar l'Educació Social i la funció socioeducativa, reivindicant l'educació en el lleure, el treball en xarxa, la participació comunitària i la necessitat de fomentar espais de trobada en el marc de la ciutat com a context educatiu.



Font: [www.google.es](http://www.google.es)

## 8. Bibliografia i webgrafia

- Adolescència. (s.d.). A *Diccionari de la llengua catalana*. Recuperat el 17/11/2016.

Disponible a

<http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=adolesc%E8ncia&operEntrada=0>

- Ajuntament de Sant Celoni (2012-13). Projecte Xarxa. *Pla Educatiu d'Entorn*.

- Ajuntament de Sant Celoni (2013). Projecte d'Acompanyament Escolar. *Pla Educatiu d'Entorn*.

- Ajuntament de Sant Celoni (2013-14). *Recursos comunitaris d'atenció a la diversitat*.

Recuperat el 16/11/2016. Disponible a

[http://www.santceloni.cat/ARXIUS/publicacions/2013/Recursos\\_comunitaris\\_Atencio\\_Diversitat.pdf](http://www.santceloni.cat/ARXIUS/publicacions/2013/Recursos_comunitaris_Atencio_Diversitat.pdf)

- Ajuntament de Sant Celoni (2015-16). *Protocol TEA*.

- Ajuntament de Sant Celoni (2016). Protocol d'actuació en alumnes que manifesten una conducta inadequada. *Pla Educatiu d'Entorn*.

- Amadó, N. (2012). Els infants, l'entorn protector i l'equip especialitzat en infància i adolescència. A Pié, A. (coord.). *Violències, prevencions i acció socioeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.

- Arnal, J. (2010). Metodologies de la investigació educativa. A Vidal, M. C. (coord.). *Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.

- Arxiu Nacional de Catalunya (en línia). *Les fonts de la història*. Les fonts primàries i les fonts secundàries. Recuperat el 5/10/2016. Disponible a

[http://dipdig.cultura.gencat.cat/anc/ancaula/Fonts\\_1/Suport1.pdf](http://dipdig.cultura.gencat.cat/anc/ancaula/Fonts_1/Suport1.pdf)

- ASEDES. Asociación estatal de educación social (2007). *Documents professionalitzadors*.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*.
- Brignoni, S. (2012). Pensar les adolescències. A Rosa, P.; Brignoni, S.; Fryd, P. *Ciutat, adolescències i educació social*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Carmona, M.; Rebollo, O. (coord.). (2009). *Guia operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperat el 27/10/2016. Disponible a [w110.bcn.cat/fitxers/acciosocial/guiaoperativaaccicomunitria.518.pdf](http://w110.bcn.cat/fitxers/acciosocial/guiaoperativaaccicomunitria.518.pdf)
- Castillo, M. (2010). Planificació i educació social. A Bretones, E. (coord.). *Planificació i avaluació en el camp de l'educació social*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Freire, P (2012, 2<sup>a</sup> edició). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Funes, J. (s.d.) *III Informe CIIMU. Volum 1. Malestars*. Adolescents d'avui. Un encaix difícil en una societat complexa, capítol III, pp.198-256. Recuperat el 7/10/2016. Disponible a [w110.bcn.cat/fitxers/observatorisocial/3adolescentsvoli12nov08.887.pdf](http://w110.bcn.cat/fitxers/observatorisocial/3adolescentsvoli12nov08.887.pdf)
- García, J. L. (s.d.) [en línia]. *Qué es el paradigma humanista en la educación?* Disponible a [http://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tall1ph.pdf](http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf)
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Baelona: Gedisa. Recuperat el 10/12/2016. Disponible a <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCqkhkunuCYPYVCvthCnoqdy-qlhhyCUXefb7>
- García Molina, J. (coord.). (2013). *Sociologia de l'exclusió social*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Generalitat de Catalunya (2007). Llei 12/2007, de l'11 d'octubre, de serveis socials. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4990, del 18 d'octubre de 2007. Recuperat el 10/12/2016. Disponible a

<http://www.ccnoguera.cat/serveissocials/images/lleiserveisocials.pdf>

- Generalitat de Catalunya (2010). Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. Recuperat el 13/10/2016. Disponible a

<http://www.parlament.cat/document/nom/TL115.pdf>

- Generalitat de Catalunya (2013). ORDRE BSF/331/2013, de 18 de desembre, per la qual s'aproven les llistes d'indicadors i factors de protecció dels infants i adolescents. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6530, del 30 de desembre de 2013. Recuperat el 13/10/2016. Disponible a

[http://infancia.ccbages.cat/docs/10\\_llistat\\_indicadors\\_factors.pdf](http://infancia.ccbages.cat/docs/10_llistat_indicadors_factors.pdf)

- Generalitat de Catalunya (s.d.). *Les Comissions Socials com a model d'intervenció socio-educativa*. El Vallès Oriental. Consell Comarcal. Departament d'Ensenyament. Recuperat 20/12/2016. Disponible a

[http://www.xtec.cat/crp-granollers/com\\_social/comsocials\\_modelinterv.pdf](http://www.xtec.cat/crp-granollers/com_social/comsocials_modelinterv.pdf)

- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

- Llena, Ma. A. (2011). Desenvolupament comunitari. A Planella, J. (coord). *Animació sociocultural*. Barcelona: FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.

- Medel, E. (2010/1). Els sistemes de protecció a les infàncies. Els circuits socials. A Fryd, P. (coord.) *Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.

- Medel, E. (2010/2). Elements que configuren els models educatius. A Medel, E. et. al. *Models d'acció socioeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Moyano, S. (2012). Les funcions dels educadors socials. A Solé, J. (coord.). *Pràcticum I. Introducció a la pràctica professional*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. *Conferència pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología d'Argentina, abril del 2007*.
- Núñez, V., Tizio, H. (2010/1). El control social. A Medel, E. et. al. *Models d'acció socioeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Núñez, V., Tizio, H. (2010/2). El lloc dels models. A Medel, E. et. al. *Models d'acció socioeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Núñez, V., Tizio, H. (2010/3). Un paradigma nou. A Medel, E. et. al. *Models d'acció socioeducativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Pàmies, V. (2008) [en línia]. Fins que els lleons no tinguin els seus historiadors propis, les històries de cacera sempre glorificaran el caçador. *Diccionari*. Recuperat el 28 de setembre de 2016. Disponible a <https://diccionari.blogspot.com/2008/08/fins-que-els-lleons-no-tinguin-els-seus.html>
- Planella, J.; Moyano, S. (2012). *Pràcticum III. Anàlisi de la pràctica educativa*. Barcelona: FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, E. (2015). *PAC 3. Anàlisi del centre de pràctiques*. Pràcticum II: Coneixement d'una institució. Universitat Oberta de Catalunya. (Consultora: Joana Herance Del Moral).
- Rosa, A. (2012). Ciutat, espai públic i educació social. A Rosa, P.; Brignoni, S.; Fryd, P. *Ciutat, adolescències i educació social*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: FUOC.
- Sala, T-M. (coord.) (2012). *Pensar i interpretar l'oci. Passatemps, entreteniments, aficions i addiccions a la Barcelona del 1900*.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Soler, P. (2011). Concepte i sentit de l'animació sociocultural. A Planella, J. (coord). *Animació sociocultural*. Barcelona: FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Soler, P. (2011/2). Infància i temps lliure. A Planella, J. (coord). *Animació sociocultural*. Barcelona: FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Tizio, H. (coord.) (2005). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Unicef (s.d.). *Adolescencia y juventud*. Recuperat el 17/11/2016. Disponible a [https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index\\_bigpicture.html](https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html)



## 9. Annexos

### 9.1. Graella – Treball de camp

#### TEMES

##### - T1. Infants i adolescents en situació de risc

- SubtT1. Conceptualització de la infància i adolescència
- SubtT1. Conceptualització del risc / exclusió
- SubtT1. Posició de l'infant (*ciutadà, autònom, veu i interessos respectats*)

##### - T2. Presència de l'educador/a social

- SubtT2. Professionals / Voluntaris
- SubtT2. Documents professionalitzadors (*funcions, tasques i competències; principis i normes deontològiques*)

##### - T3. Presència de la funció socioeducativa

- SubtT3. Definició Educació Social (*incorporació xarxes socials, sociabilitat, circulació social, promoció cultural i social, adquisició de béns culturals, ampliació de perspectives, participació...*)
- SubtT3. Objectius educatius
- SubtT3. Continguts educatius i culturals, transmissió educativa
- SubtT3. Posició del subjecte i agent de l'educació

##### - T4. Ciutat, comunitat i ASC

- SubtT4. Relació amb l'espai urbà/ públic
- SubtT4. Temps de lleure
- SubtT4. Relació amb la comunitat - metodologia ASC

##### - T5. Característiques – Fortaleses – Limitacions dels projectes

- **T6. Lògica de la intervenció** (*assistencial, educativa, preventiva, de control...*)

- **T7. Propostes de millora**

### FONTS

**FONT 1** = Tècnica d'educació de l'Ajuntament de Sant Celoni. Coordinadora del Projecte Xarxa i del TEA.

**FONT 2** = Coordinadora de l'Àmbit de Comunitat (àrea de Serveis a les Persones) de l'Ajuntament de Sant Celoni.

**FONT 3** = Coordinadora del Projecte d'Acompanyament escolar

**FONT 4** = Educadora social dels Serveis Socials Bàsics de l'Ajuntament de Sant Celoni

### GRAELLA

Tema / Font	F1	F2	F3	F4	Entrevista	Observació
<b>T1</b>	X	X	X	X	X	X
<b>SubtT1</b>	X	X	X	X	X	
<b>SubtT1</b>	X	X	X	X	X	X
<b>SubtT1</b>	X	X	X	X	X	X
<b>T2</b>	X	X	X	X	X	
<b>SubtT2</b>	X	X	X		X	
<b>SubtT2</b>	X	X	X	X	X	X
<b>T3</b>	X		X	X	X	X
<b>SubtT3</b>					X	X
<b>SubtT3</b>	X		X	X	X	X
<b>SubtT3</b>	X		X	X	X	X
<b>SubtT3</b>	X		X	X		X
<b>T4</b>	X	X	X	X	X	
<b>SubtT4</b>	X		X	X	X	
<b>SubtT4</b>	X		X	X	X	
<b>SubtT4</b>						X
<b>T5</b>	X	X	X	X	X	
<b>T6</b>						X
<b>T7</b>	X	X	X	X	X	X

## 9.2. Projecte Xarxa – Indicadors de risc<sup>35</sup>

La bateria d'indicadors per valorar la situació de risc social és la estipulada al document marc d'intervenció en situacions de risc social treballat per la CMAD durant el curs 2008 – 2009. De manera sintètica, es tracta dels següents indicadors:

- Manca d'hàbits bàsics:

- Canvis importants de pes per augment o per pèrdua
- No porta esmorzar
- Aliments no adequats a l'edat o a l'àpat
- Vestit i/o calçat inadequat a les condicions
- Manca d'higiene
- Aspecte brut i descuidat: personal i del vestit, i/o males olors
- Presència repetida i cronificada de paràsits.
- Horaris de descans inadequats: s'adorm a classe, està molt alterat...

- Manca d'atenció i concentració:

- Fracàs escolar
- Manifesta tristesa
- Sembla absent
- Autoestima baixa

- Assumpció no apropiada de tasques familiars i domèstiques:

---

<sup>35</sup> Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 17-18.

- El menor té la responsabilitat de vetllar per l'alimentació de la família (comprar, cuinar...)
- El menor té la responsabilitat de vetllar pel manteniment de la llar (neteja de la llar, de la roba,...)
- Assumpció de rols parentals inadequats.
- Incapacitat de protegir als seus fills d'agents externs negatius
- Desobediència als pares o tutors.
- Actitud d'amistat amb el fill/a i reforç de les activitats

- Problemes relacionats amb l'escolaritat:

- Manca d'assistència reiterada a l'escola i/o retards continuats.
- Té conflictes amb companys i professorat.
- Continuada expulsions de classe i de l'escola.
- No realitzar les tasques assignades
- Canvis freqüents de centre escolar
- Baixada significativa i sobtada de l rendiment escolar

- Agressivitat:

- El menor participa o es veu implicat en baralles i conflictes
- Membre de banda
- Vocabulari insultant i provocatiu

- Conductes d'inadaptació social:

- Actes continuats de desobediència

- Actes de vulneració de normes socials
- Escapolides del centre educatiu

- Mancances importants en l'exercici del rol parental:

- Desconeixement de les funcions inherents al rol parental
- Desconeixement del procés evolutiu del seu fill i les seves necessitats
- Descontrol horari.
- Hàbits inadequats.
- Presència física inadequada.
- Se'l fa ser més petit/gran que la seva edat biològica (anades i/o tornades sol de l'escola, sobreprotecció).
- Manca de seguiment pediàtric, psicològic o altres necessaris.

- Alcoholisme i altres addiccions al nucli familiar:

- Acudeixen amb símptomes d'haver consumit drogues o alcohol.
- Trastorns físics / psíquics (inclou ansietat i depressió)
- Falta de control d'impulsos

### 9.3. Projecte Xarxa – Fitxa de detecció i seguiment<sup>36</sup>

<b>FITXA DE DETECCIÓ I SEGUIMENT PROJECTE XARXA</b>		doc. ús intern
<b>DADES CENTRE ESCOLAR</b>		
Nom Centre:	Data:	
Referent Centre:		
<b>DADES PERSONALS</b>		
Nom i cognoms:		
Edat:	Curs:	
Nom pares o tutors legals:		
Telèfons de contacte:		
Correu electrònic:		
<b>MOTIU DE LA PROPOSTA</b>		
- Situació de risc social i possible risc social		
- Situacions relacionades amb socialització i/o integració social		
<b>OBSERVACIONS:</b> inclou motius i factors de detecció per proposar l'infant o jove al Projecte Xarxa i l'activitat extraescolar que li interessa.		
<b>ALTRES SERVEIS:</b>		
<b>VALORACIÓ CAD/ COMISSIÓ SOCIAL</b>		
<b>FAMÍLIA</b>		
<b>SEGUIMENT I AVALUACIÓ</b>		

<sup>36</sup> Documentació facilitada per la tècnica d'educació entrevistada.

## 9.4. Projecte Xarxa – Fitxa de seguiment<sup>37</sup>

<b>FITXA DE SEGUIMENT</b>	<b>data: març-maig2010</b>
---------------------------	----------------------------

### Entitat

Nom Entitat:

Monitor:

### Alumne

Nom:

Edat:

Curs:

Escola:

Nom referent:

- |  |              |
|--|--------------|
| 1 – L'alumne té alguna falta d'assistència? Està justificada?  | <b>SI No</b> |
| 2- Té cura del seu aspecte físic?  | <b>SI No</b> |
| 3- Té cura del material de l'entitat i l'espai on es desenvolupa?  | <b>SI No</b> |
| 4- Cuida la seva higiene personal i les seves pertinences, un cop ha finalitzat l'activitat?                 | <b>SI No</b> |
| 5- La relació amb els seus companys és:<br>Molt bona   bona   regular   conflictiva   manca de relació       |              |
| 6- La relació amb el monitor és:<br>Molt bona   bona   regular   conflictiva   manca de relació              |              |
| 7- La relació del monitor amb la família és:<br>Molt bona   bona   regular   conflictiva   manca de relació  |              |
| 8- Mostra interès per l'activitat i s'esforça per seguir aprenent?<br>Molt   poc   força   gens              |              |
| 9- Mostra algun tipus d'aquestes actituds?<br>Passiva   activa   agressiva   apàtica   conflictiva   aïllada |              |

### OBSERVACIONS:

Aspectes positius i negatius

<sup>37</sup> Documentació facilitada per la tècnica d'educació entrevistada.

## 9.5. Projecte Xarxa – Indicadors d'avaluació<sup>38</sup>

Es realitzarà durant els mesos de maig i juny una avaluació per objectius. L'avaluació serà la següent:

Objectiu	Instrument d'avaluació	Indicador d'avaluació	Estàndard
Millorar l'èxit escolar dels infants i joves en situació de risc social	Juntes d'avaluació	% d'infants i joves que promocionen amb totes les matèries superades	
	Juntes d'avaluació	% d'alumnes que promocionen per acord de la junta d'avaluació	
	Juntes d'avaluació	% d'alumnes que no promocionen	
Millorar la cohesió social dels infants i joves en situació de risc social	Llistes d'assistència	Nombre de faltes d'assistència a la classe ordinària.	
	Llistes d'assistència	Nombre de faltes de puntualitat a la classe ordinària	
	Llistes d'assistència	Nombre d'amonestacions de conducta a l'escola	
	Llistes d'assistència	Nombre de faltes d'assistència a l'entitat	
	Llistes d'assistència	Nombre d'amonestacions a l'entitat	
Sensibilitzar a les entitats del municipi respecte a la seva tasca educativa i socialitzadora	Llistes d'assistència	% d'entitats que participen a la jornada de formació	
	Llistes d'assistència	Mitjana de persones per entitat que participen a la jornada de formació	

<sup>38</sup> Ajuntament de Sant Celoni, 2012-13: 23.



## 9.6. Projecte Xarxa – Valoració curs 2014-15<sup>39</sup>

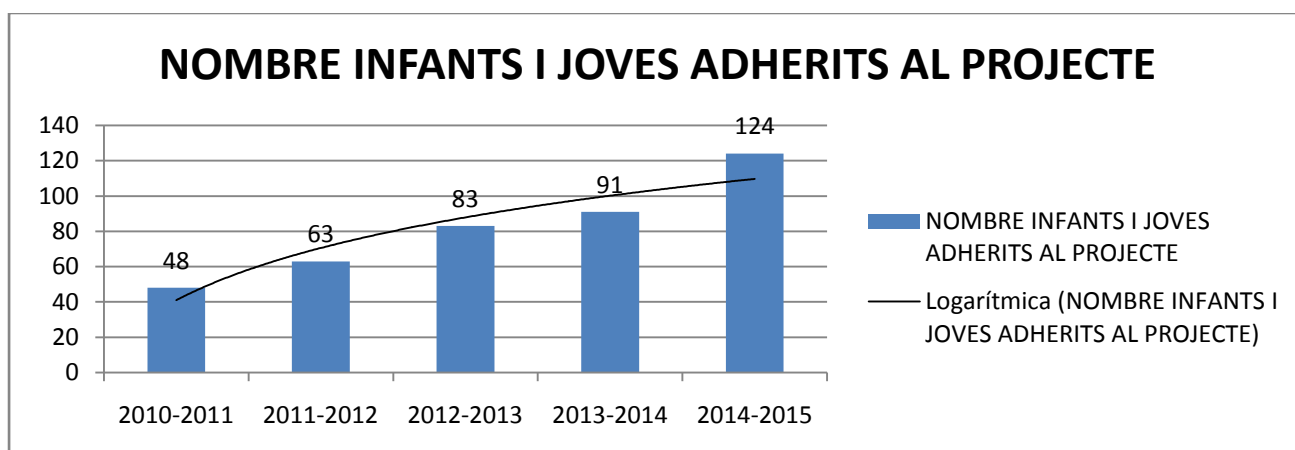
Indicadors d'avaluació en funció dels objectius.

**OBJECTIU 1: Potenciar les vies comunitàries per millora la situació dels infants i joves en situació de risc:**

### 1. -Nombre d'infants adherits al projecte xarxa al curs 2014-2015.

En el curs 2014-2015, han participat un total de 124 infants o joves proposats des les comissions socials de cada centre educatiu. Ha suposat un increment del 13% més que el curs anterior.

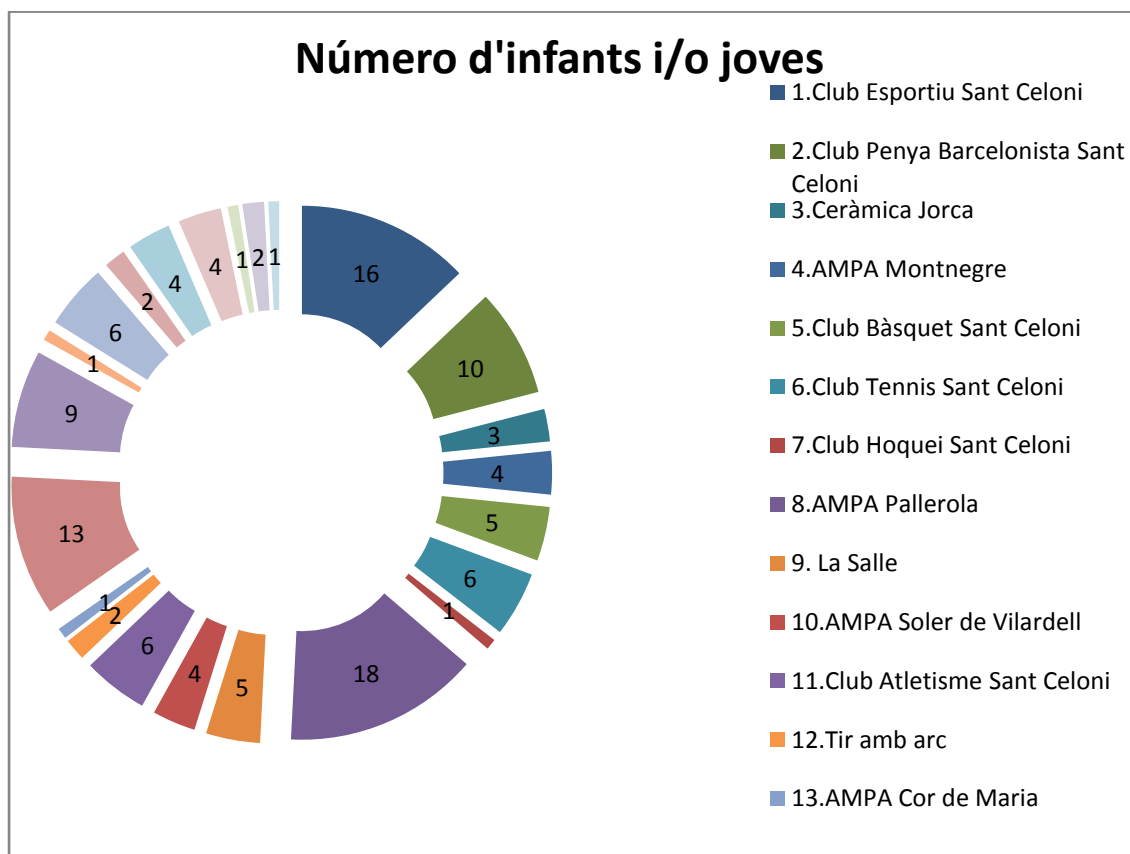
- 7 Infants que no finalitzen l'activitat a final de curs.
- 7 Proposats per l'escola o serveis socials però no comencen l'activitat perquè no volen o perquè no hi ha plaça.
- 9 Joves que han finalitzat l'escolaritat obligatòria i continuen o són proposats per al xarxa (PTT, Cicles...)



### 2. -Nombre d'entitats que col·laboren amb el projecte xarxa

Aquest curs, 23 entitats han participat en el projecte, acollint infants o joves en les seves activitats. Han hagut 3 entitats noves que s'han adherit al projecte: Unió Esportiva Breda, EL Taller i Old School boxing.

<sup>39</sup> Documentació facilitada per la tècnica d'educació entrevistada.



**OBJECTIU 2: Garantir una bona detecció i acompanyament de les famílies en situació de risc social.**

**a) A nivell de comissions socials: Treballar la implantació de la fitxa del xarxa com a eina de reflexió i derivació**

Any rere any, ha augmentat significativament el nombre d'alumnes adherits al projecte xarxa, això dificulta fer un seguiment i mantenir la qualitat del projecte. Per això, és important establir i sistematitzar un treball de detecció a les comissions socials. Es concreta amb serveis socials, treballar i valorar prèviament els indicadors de risc social de l'infant i la família, in situ i recollir-ho a la fitxa de detecció de risc social, així es pot reflexionar de forma conjunta, perfilar i prioritzar la proposta d'intervenció.

En cas que la intervenció més adequada sigui el projecte xarxa, convé emplenar la fitxa de detecció del projecte xarxa. Adjunto fitxa

a) Els indicadors de la fitxa de detecció de risc social que té l'infant

- b) Amb quin objectiu es deriva l'infant al projecte xarxa
- c) Orientacions i suggeriments per a l'entitat

**Mantenir el servei i la qualitat del projecte, establint un nombre màxim de places per escola per mitjà d'aquesta fórmula.**

Nº PLACES PROJECTE XARXA= Nº NEE del centre escolar x  
Nº places xarxa total/ número total NEE del municipi

Escola	Número NEE	CURS2015-2016
Escola Soler de Vilardell	46	10
Escola L'Avet Roig	64	15
Escola Josep Pallerola i Roca	85	21
Col·legi La Salle	92	22
Escola La Tordera (*)	95	23
Col·legi Cor de Maria	50	12
Escola Montnegre	12	6
Institut Baix Montseny	55	13
<b>TOTAL</b>	<b>499</b>	<b>122</b>

**b) A nivell d'entitats: Garantir l'acolliment i el benestar de l'infant a l'entitat.**

Per assolir l'objectiu es proposa redactar un document d'adhesió al projecte xarxa entre l'Ajuntament i l'entitat, on recull el règim de funcionament, els acords i compromisos ambdues parts. ( adjuntar document)

**OBJECTIU 3: Fomentar la implicació i el compromís de les famílies a fer un bon ús dels recursos**

Les famílies que no han liquidat la parta no becada de l'activitat realitzada al mateix any, se'ls hi pot denegar la possibilitat de sol·licitar ajut per al curs vinent.

Els alumnes adherits al xarxa que comencin a un dels clubs de futbol de Sant Celoni no poden canviar de club l'any següent, a no ser que ho aconselli i informi l'àrea de Serveis a les persones.

## 9.7. Recull d'algunes sessions de l'observació participant<sup>40</sup>

### - Informacions i reflexions sorgides des del terreny

#### ➤ Sessió 7 (Dijous 15 de maig, 18.30)

- Avui la Marta m'assigna en Duba i en Taha una altra vegada, i els tres pugem a una aula de dalt. Estem una estona fent dictats i després passem a jugar, al llarg de l'hora i mitja juguem a diferents jocs: dominó, endevinalles i imitar.

- Quan juguem a endevinalles, ells pensen coses molt difícils relacionades amb casa seva i a mi em costa molt encertar (per exemple, en Taha imita una play station). Altres vegades imiten a jugadors de futbol que no conec, sobretot del Madrid i del Barça. Sovint també imiten animals.

- Quan trec el dominó en Taha es posa content però en Duba s'enfada i no vol jugar. Es queda en un racó enfadat i mirant cap a la paret. En Taha li preocupa molt perdre i intenta fer trampes forces vegades. Jo li dic que no passa res si perd. Al final fem unes quantes partides i quedem empatats. En Duba s'ha passat l'estona de l'hora sense parlar-nos i enfadat amb nosaltres, sense explicar-nos per què. Quan és l'hora de marxar se'n va molt ràpid sense dir-nos adéu. En Taha m'ajuda a endreçar, tot i que a mala gana.

#### ➤ Sessió 8 (Dijous 29 de maig, 18.30)

- Avui som poques monitores, només tres per un munt de nens/es. Així que la Marta decideix passar una pel·lícula, ja que la majoria d'ells tampoc tenen deures. Entre tots decideixen veure "Los chicos del coro". Utilitzem el projector que té instal·lat el capellà i els nens disposen unes quantes cadires, alguns d'ells s'assenta a terra. La Marta seu a última fila, al

---

<sup>40</sup> L'observació participant es va realitzar en el marc de l'assignatura "Etnografia aplicada a l'educació social", durant el primer semestre del 2014, a la Universitat Oberta de Catalunya. Els noms dels infants no són els reals, preservant l'anonimat dels subjectes de l'educació.

costat d'en Duba (que avui se'l veu molt trist i callat –normalment és un nen molt mogut i alegre-).

- Com que hi ha uns quatre nens que sí tenen deures, ens col·loquem ells i jo en una taula rodona una mica apartada del passí. Hi ha en Moha, en Bilal i dos nens nous: L'Elias i l'Amina (són germans).

- En Duba i en Taha s'han acostat a parlar-me quan he arribat a la plaça de fora l'església, preguntant-me per què no havia anat la setmana passada, "enfadats" perquè els havia deixat sols amb una altra noia.

- Evidentment, és difícil aconseguir la concentració perquè tots quatre estan pendents de la pel·lícula, així que anem fent els deures però a un ritme més lent. Ells van fent de manera autònoma, però tenim problemes perquè ningú té llapis per a fer-los. Jo m'aixeco a preguntar a en Duba i en Taha si ens podien deixar llapis o bolis, i els hi prometo que jo em faré responsable i que els hi tornaré a l'acabar. Tot i que els hi costa, me'ls deixen.

- L'ambient continua calmat però en Bilal no para de parlar en veu alta, a crits, fent bromes sobra la pel·lícula. La resta de nens/es que la miren li criden perquè calli, però a ell no sembla molestar-li. (*Vol ser el centre d'atenció?*)

- L'Amina utilitza una cera per escriure i té problemes per a fer els deures. Quan en Moha ho veu, li canvia pel seu llapis que li anirà millor. Amb això, el germà de l'Amina, l'Elias, s'enfada molt i li tira el llapis. Comencen a parlar amb àrab però jo no els entenc. Li explico a l'Elias que compartir està bé, li pregunto per què s'enfada i no em respon. (*Sembla que la protegeixi d'altres <homes>?*)

- De tant en tant, en Duba s'apropa i em pregunta coses. No li interessa la pel·lícula. Li pregunto si li passa alguna cosa, si a casa seva ha passat algo però no em respon i se'n va.

- A la Marta se la veu relaxada entre tots els nens/es, en té algun a la falda de tan en tan. Sembla que avui hagi decidit donar-me més responsabilitat.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- Em trobo amb que tots els nens/es de "la taula dels deures" parlen àrab i de tant en tant, es comencen a dir coses que jo no comprenc. De sobte, en Bilal em diu alguna frase i li pregunto si m'està insultant. L'Elias m'explica que m'ha dit que faig olor a porc.

- Elias: - En Bilal t'ha dit que fas pudor a porc!
- Jo: - Ah si?? Però si és ell que només arribar s'ha tirat un pet!!
- Bilal: - Jajaja. Jo no he estat!!
- Jo: - Va, no diguis mentides i continua treballant!

- Quan falten pocs minuts per acabar, en Moha es posa molt nerviós a l'adonar-se que no acabarà els deures a temps. Jo li dic que si s'hagués portat millor i no s'hagués distret ara els hauria acabat! Però de sobte es posa a plorar. I diu que si arriba a casa sense els deures acabats el seu pare el pegarà. Aleshores, en Bilal deixa els deures que feia i de sobte ajuda a en Moha a acabar els seus (s'havia de pintar un dibuix). Entre els tres l'ajudem perquè acabi a temps els deures.

- Quan és l'hora de marxar, en Moha ens agraeix repetidament que l'hàgim ajudat amb els deures. A mi em sap greu haver-lo pressionat. I em sobta el que m'ha dit sobre el pare que el pega. Posteriorment li comento a la Marta.

- Quan s'acaba l'hora del voluntariat, l'Andrea que havia estat mirant la pel·lícula s'apropa a mi i em fa una abraçada. Fa dies que no passem juntes l'hora, però sembla que hagi establert una certa confiança entre les dues. Em comenta que té ganes de que el proper dijous estigui amb ella, perquè la voluntària que li toca "li té mania".

### ➤ Sessió 9 (Dijous 5 de juny, 18.30)

- Arribo i l'Andrea em torna a rebre amb una abraçada. Són agradables aquestes benvingudes. M'agradaria passar una estona amb ella però la coordinació dels voluntaris ho gestiona la Marta i varia segons el dia.

- Avui em toca pujar a una aula amb en Duba i en Taha. Els hi he preguntat si els hi venia de gust estar amb mi, per assegurar-me de no forçar-los. Ells semblen contents de la decisió. Entre els tres agafem uns quants llibres de text i alguns per pintar i els pugem a l'aula.

Treball Fi de Grau – Grau en Educació Social.

- En Duba està molt content i esverat (fa la croqueta per terra). En Taha sempre està més tranquil, els dos van a la mateixa classe.

- Els hi explico que farem mitja hora de feina, i la resta jugarem al joc que escollim entre els tres. Els hi agrada la idea de jugar, la de fer feina.. No molt.

- Un cop han decidit l'exercici que faran, van treballant, però en Duba reclama la meua atenció sobre ell, i en Taha es queixa contínuament i no vol fer els deures que li he assignat. Tenen molts problemes per a "compartir-me". Al final quan ho aconseguim, comencem l'estona de joc.

- L'estona de joc és, evidentment, la que més ens agrada a tots. Sobretot a ells dos els hi agrada molt jugar a endevinalles i a imitar.

- En Duba em pregunta si tinc novio i si li faig petons. Li dic que no en tinc. Em diu que estic més guapa amb el cabell deixat anar i que em tregui la cua que porto. M'acaricia el cabell de tant en tant. En Taha s'ho mira de lluny. En Duba m'explica que la seva mare porta el cabell llarg, com jo, i que ella se'l tenyeix. Em diu que jo també me l'hauria de tenyir. *Està establint un cert paral·lelisme entre un familiar seu i la relació que té amb mi?*

- Ens passem el que queda d'estona jugant a endevinar el que els dos nens imiten, a vegades són coses impossibles, d'altres més fàcils. Li torno a preguntar a en Duba per què estava trist l'altre dia, i em diu que a casa cridaven molt. La majoria de coses que imiten tenen a veure amb jugadors de futbol: els dos són dels Madrid "perquè guanya molt." Sembla que l'esport tingui una gran importància a les seves vides, els dos juguen a equips de futbol de Sant Celoni com a activitat extraescolar.

- En Duba descobreix un dibuix de Jesús i diu "ecs, quin fàstic". Jo li pregunto per què diu això. Em respon:

- - Jesús és caca! Nosaltres tenim un déu millor que el vostre!

(En Taha assenteix i li dóna la raó. Jo els hi explico que les religions s'han de respectar i que per davant de tot, em d'aprendre a tolerar-nos els uns als altres).

- En Taha em pregunta què farem la setmana que ve:

- Jo: - Doncs farem un berenar a l'Ateneu amb els vostres pares i vosaltres!

- Taha: - Un berenar? Doncs jo no vull que hi hagi porc. Perquè jo sóc marroquí i no en mengem.
- Jo: - Bueno, però potser altres persones sí que mengem porc i n'hi ha d'haver per nosaltres, no?
- Taha: - No. Perquè els marroquins som millors. I el nostre déu és el de veritat.

- Quan és hora de marxar, en Taha em diu que en Duba li ha robat un color. En Duba marxa molt ràpid i nosaltres busquem el color que acaba apareixent.

- Al baixar les escales em trobo amb en Moha que m'ensenya 4€, li pregunto d'on els ha tret i em diu que "se'ls ha trobat". Quan estic a baix endreçant apareix en Buntu i amenaça a en Moha:

- Buntu: - Aquests diners que t'has trobat són del meu cosí! Que estava al camp de futbol i els has robat! Tu Moha sempre robes!
- Moha: - No, jo no he estat... (no sembla molt segur d'ell mateix).
- Jo: - Moha, no diguis mentides. Com te'ls has trobat?
- Moha: - Bueno.. Els he vist allà.. Al costat d'una motxilla.
- Bilal: - En Moha és un negre!

- La Marta s'apropa i es fa càrrec del conflicte. Resulta que en Moha els ha robat. La Marta m'explica que en Moha diu moltes mentides, des del primer dia que va començar el voluntariat.

- Al marxar, la Marta m'explica que dijous que ve farem una espècie de "cerimònia-comiat" amb els nens/es del voluntariat, les voluntàries i els seus pares i mares a l'Ateneu de Sant Celoni. Consistirà en el repartiment d'uns diplomes, i un berenar conjunt. *Penso que serà interessant conèixer els familiars dels nens/es, tot i que imagino que no vindran tots.*