



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Equip editorial (2011)

Editorial

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 3-8.

Equip editorial

L'any 2009 un grup de professors de tres universitats catalanes vam començar a pensar en la possibilitat de promoure una revista adreçada a científics socials i professionals que exerceixen en els camps de l'Educació i de la Intervenció social. La idea no era aliena a l'expectativa de la Universitat de Girona de posar en marxa els estudis de Grau en Pedagogia i en Treball Social. Hem necessitat dos anys per a la maduració d'un projecte de revista científica, que ara veu la llum amb el nom de "*Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*"

El naixement de la revista es troba estretament vinculat a la ferma convicció dels promotors sobre la seva necessitat. Pensem que en l'espai de les ciències socials aplicades manquen revistes científiques indexades i, tant mateix, manquen revistes que es mostrin sensibles envers la intersecció que es produeix entre els camps de la Pedagogia (sobretot la Pedagogia social) i el Treball social. D'aquesta manera, el repte de la revista ens apareix en una doble vessant: d'una banda, es tracta de promoure debat científic transdisciplinar (entorn de les situacions i problemàtiques socials que aborden els professionals d'aquests camps i entorn de

les formes d'intervenció que desenvolupen) i, per l'altra, de recollir totes les aportacions que afavoreixin un exercici professional orientat pel coneixement.

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades és una revista de periodicitat semestral que es pretén constituir en un espai de trobada i d'hibridació entre disciplines; per això, es proposa recollir treballs realitzats tant per equips de recerca interdisciplinars com aquells duts a terme des de diferents òptiques científiques com les Ciències de l'Educació, el Treball social, l'Antropologia, la Sociologia, l'Economia, la Ciència Política o les Ciències Jurídiques, la Història i la Filosofia, entre altres. L'equip editorial, amb la voluntat d'aconseguir quotes d'impacte reconegudes pel sistema de baremació actual, aposta perquè la revista es pugui indexar en diferents bases de dades que avalin la qualitat i la rigurositat que ha volgut donar-li des dels inicis: Latindex en Catàleg, IN-RECS, CARHUS plus, MIAR, Social Sciences Citation Index en són alguns exemples. Certament, es tracta d'un objectiu ambiciós que assolirem amb perseverança i amb la qualitat dels treballs que es publiquin.

Altre element que es vol destacar és el funcionament de l'Equip Editorial. El grup d'editors es troba format per 7 persones i és l'òrgan que, treballant en equip, assumeix la missió de ser el motor del projecte. La revista, tant mateix, es troba avalada per un nombrós grup de científics i professors universitaris de prestigi internacional (europeus, nord-americanes i llatinoamericans, espanyols i catalans) que donen suport al projecte a través del Comitè Editorial. La rigorositat de la proposta es recolza també en els revisors a cegues que, des del seu anonimats, avaluen els articles que ens arriben. Tots plegats tenen com a missió produir una revista científica de qualitat que faci difusió de coneixement útil per a orientar l'acció dels professionals que s'apliquen a la intervenció social i educativa.

Des de l'equip editorial també s'ha fet una aposta clara perquè el contingut de la revista estigui a l'abast de tothom de forma gratuïta a través del sistema *Open Journal System*. D'aquesta manera, qualsevol professional, investigador o persona que estigui interessada en els articles publicats pot accedir a la informació publicada des de qualsevol punt del món. També es pot potenciar l'ús d'aquests articles com a material de suport a la docència o per a la realització de treballs acadèmics per part dels estudiants ja que tothom pot accedir al contingut d'aquests sense cap tipus de restricció.

L'equip editorial vol aprofitar aquest primer número de la revista per convidar a totes aquelles persones que treballen en les diferents disciplines de les Ciències socials i que creuen que el seu treball es troba vinculat al món de la intervenció social i educativa a enviar-nos les seves propostes de publicació. Aquesta revista està oberta també a recensions de llibres, de tesis doctorals i comunicacions a congressos.

Finalment, l'Equip Editorial vol agrair el suport que s'ha tingut des de la Universitat de Girona pel llançament d'aquesta revista i per posar a l'abast de tota la comunitat universitària l'*Open Journal System*. També es vol agrair als revisors i revisores a cegues i als membres del Consell Editorial la seva tasca per fomentar la qualitat dels articles d'aquesta revista i el seu compromís amb la comunitat científica de les Ciències Socials.

Aquest primer número intenta ser un reflex d'allò que s'ha destacat prèviament. En aquest sentit, els sis articles amb els que compta són un recull d'aquesta diversitat de temàtiques i de la interdisciplinarietat present a les Ciències Socials. En primer lloc, Asun Pié analitza, des de l'hermenèutica, quins han estat tradicionalment els significats existents sobre la discapacitat i proposa un nou marc interpretatiu de la discapacitat, la vulnerabilitat i la dependència. Per la seva part, Jordi Collet, destaca que les metàfores dominants en el món de l'educació es poden concebre o bé com un acte burocràtic o bé com un acte artístic. L'autor proposa una metàfora alternativa que es va construint des de l'artesanía i que fomenta un procés educatiu amb una major qualitat relacional, emocional i que, alhora, pot millorar els resultats d'aquelles persones socialment més desfavorides. Martin Grander explora quins són els aprenentatges i habilitats que els estudiants universitaris obtenen en els programes universitaris de mentoria, programes en els que s'aparella un estudiant universitari amb alumnes d'origen estranger d'escoles de primària i d'instituts emplaçats en contextos vulnerables. Més específicament en el camp dels serveis socials, Ramona Torrens analitza les entitats del tercer sector que treballen en el camp de l'atenció a la discapacitat, identifica tres etapes que solen estar presents en la seva trajectòria institucional i destaca com aquestes intenten cercar un equilibri entre dues lògiques de gestió, una d'assistencial i una altra d'empresarial. Torrens també destaca la necessitat de recuperar la dimensió de moviment social que les va originar. Per la seva banda, Xavier Uceda, Reyes Matamales i Cristina Montón destaquen la necessitat de tenir en compte l'educació com a prevenció de la delinqüència juvenil. La recerca que presenten destaca les relacions existents entre fracàs

educatiu i probabilitats de desenvolupar una trajectòria delinqüencial així com també la necessitat d'actuar de forma preventiva dins de l'escenari educatiu. Finalment, el darrer article de Kontxesi Berrio-Otxoa i Ainhoa Berasaluze, es centra en l'anàlisi de l'evolució del treball social a Euskadi tot destacant la necessitat d'enfortir la recerca i la professionalització del sector així com l'ús professional i social de la llengua basca.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Pié, A. (2011)

"Discapacitat, vulnerabilitat i dependència:

la corporeïtzació de la pedagogia"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 9-26.

Discapacitat, vulnerabilitat i dependència: la corporeïtzació de la pedagogia

Asun Pié Balaguer¹

Universitat Oberta de Catalunya

Resum

L'article presenta algunes conclusions de la tesi doctoral *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles* (2010). L'element central d'aquesta investigació és la comprensió del procés d'atribució de significats sobre la discapacitat amb el propòsit de reconstruir-los i fonamentar les bases d'una pedagogia hermenèutica de la discapacitat. Es tracta d'una recerca qualitativa i, específicament, hermenèutica que permet la construcció discursiva particular de la realitat. Per tant, es parteix del supòsit humanista, que a diferència del positivista centra el focus d'estudi en allò humà, interior i subjectiu amb la tasca central d'interpretar, comprendre, descriure i/o observar.

Paraules clau: vulnerabilitat, pedagogia hermenèutica, experiència, esdeveniment.

1. Doctora en Pedagogia, professora dels estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. 2011. apieb@uoc.edu

Abstract

The article presents some of the conclusions found in the doctoral thesis titled *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: La pedagogia i les seves formes sensibles* (2010). This research is focused on understanding the attribution processes of the meanings of disability in order to reconstruct it and strengthen the foundations of a hermeneutic pedagogy of disability. It employs a qualitative and specifically hermeneutic research design that allows a particular discursive construction of reality. It is therefore based on a humanist assumption that, unlike positivism, focuses on the study of the human, the internal and the subjective, and whose main task includes interpreting, understanding, describing and / or observing.

Key words: vulnerability, hermeneutic pedagogy, experience, event.

Resumen

El artículo presenta algunas conclusiones de la tesis doctoral *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles* (2010). El elemento central de esta investigación es la comprensión del proceso de atribución de significados sobre la discapacidad, con el propósito de reconstruirlos y fundamentar las bases de una pedagogía hermenéutica de la discapacidad. Se trata de una investigación cualitativa y, específicamente, hermenéutica que permite una construcción discursiva particular de la realidad. Por lo tanto, se parte del supuesto humanista, que a diferencia del positivista centra el foco de estudio en aquello humano, interior y subjetivo con la tarea central de interpretar, comprender, describir y/o observar.

Palabras clave: vulnerabilidad, pedagogía hermenéutica, experiencia, acontecimiento.

1. La discapacitat com a pregunta

Si ens aturem a analitzar la construcció social de la discapacitat, des de la seva història —que no és una altra que la dels «vàlids»— caracteritzada per concepcions magicoreligioses, eugenèsiques, d'exclusió i tancament, de control i correcció i, finalment, de cert reconeixement dels drets civils, i ens aturem també en les reaccions dels «vàlids» davant el fenomen de la discapacitat, en el tipus d'institucions i tractament de la diferència, podem concloure que els aspectes cabdals per comprendre quins són els condicionants inscrits en la discapacitat tenen a veure, entre d'altres, amb l'espai social que ocupen o, més aviat, desocupen les PD,² les paradoxes d'alguns discursos carregats de «bones intencions» i la sinergia de les herències històriques en matèria de gestió de la diferència. Tot plegat conforma algunes de les estructures d'anticipació de la discapacitat i ens indica, també, algunes zones de resistència.

Ens podem preguntar: quins condicionants, estratègies, costums, mirades construeixen la discapacitat? Quins són els elements relacionals que condicionen la construcció de l'alteritat? Què li passa al vàlid davant la discapacitat? I, en tot cas, per què el fenomen de la diferència l'inquieta tant? Una de les respostes a aquesta darrera qüestió la podem situar, precisament, en la mateixa vulnerabilitat de l'ésser humà. Allò que inquieta tant, allò que trasbalsa és la mateixa humanitat de les persones amb discapacitat. La construcció de l'alteritat no deixa de ser una estratègia per allunyar el que ens defineix com a éssers humans. Una espècie de «no voler reconèixer» el que som. Una incapacitat d'afrontar la nostra interioritat. Ens movem en el terreny d'una espècie d'inconscient social que en l'intent desesperat d'allunyar-se de la seva pròpia realitat ha desplegat dispositius, discursos i espais d'isolament per desterrar la resposta a la pregunta de «qui som?». La ipseïtat no vol un altre mirall que el seu, i la realitat és que els ideals ja no ens serveixen, ja no sostenen la fràgil condició humana i ja no operen com una resposta i una referència, sinó com un dubte constant.

[...] lo que salta a la vista cuando miramos el mundo de hoy es, precisamente, la realidad que nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación (Pérez de Lara 2001: 294-295).

2. Persones amb discapacitat.

2. Les possibilitats de la vulnerabilitat

Existeix una convergència entre les aportacions de Butler i Mèlich lligada al tema de la vulnerabilitat. Butler ens ofereix elements desconstructius de la mateixa discapacitat, i Mèlich inicia una obertura cap al que podem conceptualitzar com una pedagogia sensible. Específicament, Butler ens diu que el subjecte es forma en la subordinació i que aquesta darrera proporciona la mateixa condició de possibilitat del subjecte. És a dir, l'amor no és una elecció: és anterior al judici i a qualsevol decisió.

Para poder persistir psíquica y socialmente, debe haber dependencia y formación de vínculos: no existe la posibilidad de no amar cuando el amor está estrechamente ligado a las necesidades básicas de la vida. El niño no sabe a qué se vincula; sin embargo, tanto el bebé como el niño deben vincularse a algo para poder persistir en sí mismos y como sí mismos. Ningún sujeto puede emerger sin este vínculo formado en la dependencia, pero en el curso de su formación ninguno puede permitirse el lujo de «verlo». Para que el sujeto pueda emerger, las formas primarias de este vínculo deben surgir y a la vez ser negadas; su surgimiento debe consistir en su negación parcial (Butler 2001:19).

És aquesta dinàmica la que porta l'autora a afirmar que no hi ha manera de desfer-se d'aquesta condició de vulnerabilitat primària. Butler ens dirà que l'autonomia, en l'ésser humà, està condicionada per la dependència i la subordinació, i que aquesta darrera es reprimeix. És a dir, la vinculació/subordinació primària, necessària en el desenvolupament humà, és el que permet assolir l'autonomia, però aquesta s'assoleix en tant que es produeix la repressió d'aquella subordinació fundacional.

Però el que voldria destacar aquí és el supòsit del qual parteix Butler: que hi ha quelcom que uneix la humanitat: som vulnerables al dany, al dolor, a la violència, a la por. I a partir d'aquí es llença el suggeriment que potser la nostra responsabilitat política i ètica es constitueix a partir del reconeixement que l'autosuficiència no és pròpia de la vida humana. És a dir, allò humà és resultat d'una ruptura amb l'autosuficiència (Mèlich 2010:240). Però aquesta ruptura amb l'autosuficiència, aquest retorn a la precarietat i vulnerabilitat del que és humà, es dificulta especialment pels esquemes normatius

d'intel·ligibilitat que s'utilitzen. Esquemes que estipulen, a priori, el que és i no és humà. Són esquemes que tenen, entre d'altres, la funció d'immunització davant el dolor dels altres. Esquemes que bloquegen la sensibilitat i la compassió. I es dificulta també, seguint Butler, pel caràcter de negació inconscient de les dependències primàries esmentat anteriorment. En aquest sentit, la presència de l'altre ens recorda la nostra vulnerabilitat estructural, i més encara la presència d'algú definit des de la seva situació de dependència. Des d'aquí la pregunta és: «¿cómo podemos ir al encuentro de la diferencia que cuestiona nuestras redes de inteligibilidad sin intentar anular el desafío que nos trae la diferencia? ¿Qué puede significar aprender a vivir en la ansiedad de este desafío, sentir que se retira la seguridad de la áncora epistemológica y ontológica, pero estar dispuestos, en el nombre de lo humano, a permitir que lo humano se convierta en algo diferente de lo que tradicionalmente se asume que es?» (Butler 2006:60). Butler situa la resposta en la necessitat d'aprendre a viure i a abraçar la destrucció i rearticulació d'allò humà sense saber, a priori, quina serà la forma precisa que pren i prendrà la nostra humanitat. És a dir, sense tancar la definició del que és l'home.

Des d'aquí, la pedagogia no parteix d'un projecte tancat del que hauria o no hauria de ser la humanitat, sinó d'una revalorització de la feblesa, la vulnerabilitat, la dependència o la fragilitat. Un reconeixement d'allò que ens constitueix i ens defineix com a éssers humans i que ens condueix a un altre tipus de proposicions pedagògiques, ara en l'esfera del que té més a veure amb la relació amb l'altre, amb la relació amb la pròpia interioritat i humanitat, amb el reconeixement i el valor de la pròpia fragilitat en la relació amb aquests altres. En definitiva, el que és rellevant en aquesta qüestió és que la vulnerabilitat i la dependència són característiques pròpies de l'ésser humà, són allò que el constitueix com a tal. I aquesta idea suposa un punt d'inflexió en la definició de la mateixa discapacitat, que queda suspesa com a categoria, en fals, i indefinidament interrogada.

Més enllà, però, podem afirmar que és possible la ruptura amb l'autosuficiència si existeix la superació de la lògica cartesiana. De fet, del que parlem aquí és de superar els discursos metafísics, de superar vells ideals i qualsevol tipus de plantejament dicotòmic que de manera recurrent ens empeny, justament, a oblidar allò que ens constitueix com a éssers humans, a oblidar la nostra la vulnerabilitat ontològica.

Per Joan Carles Mèlich,³ des de Parmènides tota la metafísica ha sostingut un nucli comú, i és la convicció que hi ha quelcom que és ferm, estable i immòbil que transcendeix el temps i l'espai. Això s'ha traduït en diferents conceptes: idea, ànima, moral..., que en darrera instància comporten l'existència de quelcom estable que ens dóna seguretat i ens orienta. Aquesta metafísica sosté que si es nega un sentit últim, una realitat veritable i última no interpretable, es cau en el relativisme i el nihilisme. Mèlich elabora una crítica punyent a la metafísica apel·lant a la diferència entre perspectivisme i relativisme. Una cosa és afirmar que tot té el mateix valor i una altra és assenyalar que la realitat i la veritat són interpretacions subjectes a un context, una posició o un moment, la qual cosa no significa que no existeixin perspectives millors que d'altres. Negar el sentit últim no significa que no pugui existir una ètica perspectivista.⁴

La metafísica és el que hi ha darrere dels models escolaristes i impera de manera predominant en bona part dels plantejaments pedagògics. La idea que sosté l'escolarisme és que és possible transmetre una veritat, que és allà fora i que l'alumne ha de poder conèixer. En definitiva, que hi ha idees substancialment millor que d'altres, més desitjables, i que, invariablement, acaben organitzant el món entre el que és i no és desitjable. Seguint Mèlich, intento abraçar la seva proposta d'una ètica literària i, en conseqüència, d'una pedagogia literària. És a dir, una pedagogia sense absoluts, sense veritats per transmetre. Una pedagogia dels adverbis que no es pregunta què ha de fer, sinó on ho ha de fer, quan ho ha de fer, com ho ha fer. És a dir, que accepti la contingència de lloc, del moment i de la manera. No hi ha una única manera, sinó maneres inscrites adverbialment. Així, es proposa una pedagogia literària que enfronti el despotisme de la pedagogia metafísica instaurada fins avui. Una pedagogia literària que haurem d'anar inventant progressivament i contingentment. Per tant, des d'aquí no hi ha quelcom absolut que transcendeixi el temps i l'espai i que, per tant, suposi una certesa cap a on orientar-se. La pedagogia de les certes ha estat la que ha conduït a acceptar i justificar actes totalment desconnectats de la realitat de les vides en singular, i és precisament això el que ens porta avui a repensar l'articulació d'una pedagogia literària, d'una pedagogia de la contingència.

3. Informació extreta del cicle de jornades «Arte, literatura y contingencia. Pensar lo educativo de otra manera», inscrites en el Seminari de Societat i Cultura Contemporànies (SEMSOCU) de la Universitat Europea Miguel de Cervantes, en col·laboració amb l'Institut Superior de Filosofia de Valladolid, organitzat els dies 29 i 30 de gener de 2009.

4. En aquest sentit, Mèlich aclareix que el nihilisme no significa manca de sentit, sinó manca de sentit últim.

Educar, per Mèlich, no està relacionat amb la transmissió del sentit de la vida, perquè el sentit no pot donar-se, sinó que està relacionat amb la formació d'una raó imaginativa, que sigui capaç de narrar sentits, en plural, perquè mai no hi ha un únic sentit sinó sentits diferents (Mèlich 2006:25). És aquesta recerca de sentit la que d'una manera o altra se'ns presenta com a objectiu i funció de l'educador.

Per aquest autor és necessari incloure un punt de vista literari en la lògica pedagògica. La raó literària és la que permet inventar sentits. La narració literària connecta amb la vida, amb l'ambigüitat, amb la contradicció, amb les coses tal com «ens passen». És un discurs particular que no pretén la universalitat i que parteix de l'experiència, de l'alteritat i de l'esdeveniment. Des d'aquí, per tant, no hi ha veritats absolutes sinó experiències particulars. En la pedagogia de Mèlich hi ha quelcom de la sensibilitat que és ineludible. L'educació per ell està formada per individus que són capaços d'horroritzar-se del sofriment aliè, no des de l'empatia, sinó des del reconeixement d'aquest sofriment, precisament, com a aliè; qüestió que l'autor conceptualitza dins el registre de la compassió. Mèlich efectua una crítica punyent a la lògica instrumental, en què tot es resol tecnocientíficament, en què tot es comprèn des de la lògica del sistema. Amb relació a aquesta qüestió, el que és rellevant és que aquesta lògica no pot considerar el que és incert i imprevist, és a dir, els autèntics esdeveniments humans. La lògica instrumental és el que sovint descentra els autèntics problemes pedagògics i focalitza malament el veritable assumpte que s'ha de tractar. És aquesta lògica instrumental la que ha col·lapsat la pedagogia contemporània amb pretensions, objectius i mètodes que s'allunyen del significat del «que és educar». I és aquesta lògica la que ha alimentat les sinergies escolares fins a territoris no escolars i ha engreixat alguns ideals fins al seu paroxisme.

3. La corporeïtzació de la pedagogia i les seves possibilitats sensibles

La ruptura amb l'autosuficiència esmentada més amunt exigeix la connexió i la comprensió amb el propi cos, però no la comprensió únicament biofisiològica, sinó com a lloc de vivències del sentir, pensar o fer, com a espai mai completament tancat (Romañá 2010:1). La superació de la lògica cartesiana té a veure, entre d'altres, amb una espècie de restitució del lloc simbòlic que ocupa el cos. Ja no com la carcassa poc valuosa de l'ànima o la ment, sinó com allò que ens constitueix i ens construeix en la seva totalitat. La corporeïtat des

d'aquí ja no és matèria inferior, no té a veure purament amb qüestions mecàniques.⁵ És aquesta connexió amb el cos com a territori d'escriptura i reescriptura el que permet saber-se vulnerable, finit i incomplet, la qual cosa facilita un altre tipus d'aproximació a la «diferència» i a la pròpia diferència. La importància de la dimensió simbòlica del cos en pedagogia la veiem precisament en la captura permanent que ha patit a mans del discurs biomèdic. Per tant, la veiem en el seu silenci històric. Corporeïtzar la pedagogia significa recuperar allò sensible, allò feble, allò vulnerable per edificar-la des d'una lògica crítica i desconstructiva, en revisió permanent dels seus propòsits. En revisió permanent dels sabers, els discursos i els diferents tipus de tematització de les diferències. En definitiva, en revisió permanent del que som, sabent a priori que no hi ha una única resposta al que som. Corporeïtzar la pedagogia significa també allunyar-la de la lògica instrumental, construir-la des dels requeriments d'aquells «altres» a qui va dirigida. En certa manera significa afeblir-la, vincular-la a l'experiència de les coses que passen, a l'esdeveniment, a l'emoció i, especialment, als sentits particulars «d'allò que passa», «d'allò que ens passa».

L'educació és antropològica, i això significa que és corpòria i simbòlica. Així doncs, si partim del supòsit que la condició corpòria i simbòlica dels éssers humans és ineludible, també ho és l'experiència. El que el mètode científic ha fet, segons Gadamer, és justament intentar controlar l'experiència, alliberar-la de qualsevol component subjectiu, reduir i evitar l'atzar per tal de poder repetir-la. «En una palabra, lo que el “método científico” propone es que todo el procedimiento (supuestamente experiencial) quede sometido a control. Se eliminan entonces la historicidad y la subjetividad» (Mèlich 2010:127). Tal com assenyala Mèlich, l'hermenèutica gadameriana recupera la noció d'experiència que la ciència i el mètode científic modern han posat en dubte (Mèlich 2010:127). L'experiència ens situa davant la noció d'esdeveniment, és a dir, de ruptura, del que és imprevisible, de sorpresa. Així, ens diu que «la experiencia no es algo que pueda controlarse, planificarse o programarse, algo que pueda ajustarse a una ley o a una norma, sino lo que sucede de repente,

5. Aquesta nova concepció del cos la podem exemplificar a partir de la metàfora dels ciborgs (cybernetic organism). En el sentit que li donà Haraway, el ciborg representa una nova ontologia de l'ésser humà: «podremos liberarnos de nuestra identidad humana fija, estática y reproductora de órdenes sociales injustos, pues la virtualidad se añadiría a lo real cuestionando el concepto dualista (y occidental) de la identidad establecida mediante categorías binarias» (Romaña 2010:2). El ciborg és possible a partir de la relegació parcial o la transgressió corporal o social d'un cos vist com a fix i limitador. Els ciborgs són, per tant, terreny de possibilitat d'una nova concepció del cos i, en conseqüència, d'una nova concepció del que és l'ésser humà.

lo que no se puede controlar, lo que irrumpe repentinamente en nuestras vidas» (Mèlich 2010:129). La qual cosa està directament relacionada amb l'atzar, els fets contingents i les qüestions casuals. La pedagogia més nociva ha intentat pensar-se des de la possibilitat de controlar la contingència i l'atzar. És a dir, s'ha construït des de supòsits metafísics, els quals considero que encara perduren en bona part de les praxis encotillant les mateixes possibilitats de l'experiència o com a mínim no aprofitant-ne el veritable potencial. Les planificacions no deixen de respondre a un intent, més o menys rígid, de provocar experiències i repetir-les en altres contextos o en altres persones. Hi ha, per tant, un intent de controlar les variables que poden fer derivar el procés cap allà on no estava planificat i un intent de controlar la contingència, la qual cosa no deixa de ser un contrasentit, perquè si fos possible la contingència deixaria d'existir. Una pedagogia corporeïtzada més aviat es basaria en el fet que la corporeïtat és insuperable, les situacions educatives són fonamentalment experiències i, per tant, imprevisibles i improgramables. És impossible controlar la contingència i l'atzar, i atès que és impossible, cal més aviat aliar-se amb les seves possibilitats. I, en la mateixa línia, no es poden ni s'han de trobar grans principis que resolguin, a priori, les situacions que es plantegen en la vida quotidiana (Mèlich 2010:132), perquè això anul·la la mateixa possibilitat d'experiència dels subjectes. La necessitat de resoldre a priori la contingència i reduir l'atzar no solament no és possible, sinó que no és desitjable.

L'esdeveniment té a veure amb «quelcom que passa», «quelcom que succeeix», ens succeeix, en un determinat territori i moment, en unes determinades relacions. Aconseguir que succeeixi quelcom és l'única garantia per poder parlar d'educació, però aquesta és una exigència ingovernable, contingent i imprevisible. L'atzar pot convertir-se en l'escenari d'emergència d'experiències individuals i grupals. I l'atzar no està sotmès al control, la vigilància o la dominació, sinó justament al contrari: hi ha d'haver aquí una renúncia real a voler fabricar, esculpir un determinat tipus d'educació. Obrir, deixar circular, consentir, remoure, agitar, propiciar són verbs que faciliten l'aprofitament de l'atzar com a característica eventualment capaç d'alterar l'ordre de les coses i, en conseqüència, exigir un moviment cap a algun lloc. Que sigui o no un lloc d'aprenentatge, i per tant d'experiència, dependrà, entre altres coses, de la construcció de significats subjectius de les persones, susceptibles, a la vegada, de modificar esquemes interns. No hi ha res més dramàtic per a un educador que, justament, «no passi res», que a l'altre «no li passi res», que a ell mateix «no li passi res» o, fins i tot, que la praxi es construeixi en escenaris pensats perquè «no passi res».

Corporeïtzar l'educació té a veure també amb una clara renúncia a fabricar l'altre i, per tant, té a veure amb un tipus de construcció de relacions que va més enllà de la lògica saber expert / saber profà. Des d'aquí el que determina la relació educativa ja no és la verticalitat d'un saber per sobre d'un altre, sinó les característiques d'un context o un territori que es construeix des de l'especificitat de cada una de les persones que conformen aquest espai. I es construeix especialment des de la renúncia radical a les relacions de dominació del tipus que sigui.

4. Diluint les fronteres territorials

Davant aquest afebliment de l'educació hom es pot preguntar: quina és la tasca de l'educador? Si l'educació es confon amb la vida i està relacionada especialment amb l'experiència i aquesta és imprevisible, en què consisteix la tasca d'educar? I en què consisteix específicament en allò que s'ha anomenat educació especial? Podem afirmar que des d'aquests paràmetres l'educació titllada d'especial ha d'estar orientada cap a la reapropiació de territoris colonitzats pel model mèdic hegemònic. Aquest ha endurit extremadament les fronteres territorials en allò que té a veure amb els conceptes, amb els dispositius i, amb aquests, també les nocions de «dins» i «fora». Tornar a «estar a dins» després d'un diagnòstic és extremadament difícil; l'estructura i el sistema no estan pensats per flexibilitzar els trànsits sinó per desterrar. Per tant, la tasca de l'educació en aquest punt serà inventar actuacions que flexibilitzin i inventin territoris difusos, permeables i flexibles. Aquesta qüestió de debilitar les fronteres entre el que és «dins» i el que és a «fora» està relacionada amb la reivindicació i la militància. Està relacionada també amb la desconstrucció de categories immòbils i amb l'obertura i permeabilitat d'alguns recursos que permeten la barreja i el mestissatge subjectiu. Des d'aquí es produeix una ruptura entre la noció d'ells i nosaltres. Ja no sabem qui són ells i qui som nosaltres. Hi ha aquí, per tant, un autèntic acte d'esborrar allò «d'especial» que ha tingut l'educació a favor d'una sensibilització generalitzada.

L'obertura i permeabilitat dels territoris, esmentada més amunt, posa en qüestió l'excessiva segregació/especialització d'alguns dispositius. En aquest sentit, no s'apel·la a l'eliminació dels dispositius especialitzats, sinó que s'insta a l'ampliació de mirades i abordatges de la discapacitat que vagin més enllà de la qüestió de l'especialització. De manera

particular aquest moviment cal fer-lo des de l'educació, ja que en definitiva la medicina té les seves lògiques, però l'educació ha de tenir unes altres formes d'aproximar-se a la diferència. La qüestió de construir territoris porosos, borrosos, amb fronteres poc clares, no és una qüestió menor, atès que incideix directament en la manera de concebre la diferència. Incideix també en la manera d'ubicar-se en l'espai, ara d'una manera corporeïtzada, i en la manera de concebre una pedagogia de la diferència. Per tant, considero que aquest és un tema prioritari per introduir un altre tipus de gestió de la diferència que en part va unida a la visibilització i difuminació d'aquesta mateixa diferència. Per una banda, s'efectua una recolonització d'alguns territoris (visibilització) i, per una altra banda, s'esborren les fronteres entre alguns territoris clarament delimitats fins al dia d'avui. Aquest plantejament incideix en la necessitat que les institucions, recursos o respostes no es construeixin sobre la lògica dins/fora. El tipus de resposta «educativa» ha d'estar connectada amb la vida, amb allò que podem anomenar «exterior», en la connexió d'allò més «interior» amb allò més «exterior», de manera que els espais de segregació comencin a pensar-se des de la construcció de passarel·les que posin en joc la possibilitat d'anades i vingudes. Des d'aquesta lògica la normalitat deixa d'estructurar el sistema. El sistema —si podem parlar en aquests termes— es comença a definir per la seva vitalitat, per la seva qualitat fluida, per la seva dinàmica rizomàtica. Es faciliten interaccions que a la vegada en produeixen d'altres, difícilment pensables amb anterioritat. Aquesta dinàmica produeix un tipus de trobada entre diferents maneres de pensar i pensar-se. I des d'aquí s'articula un espai de mestissatge entre els actors protagonistes. Hi ha confusió entre qui és qui. Ja no importa la denominació externa que em situa com a persona diagnosticada o no diagnosticada, sinó que només importa la confrontació de punts de vista, el diàleg i la construcció conjunta d'un determinat tipus de saber sobre una determinada realitat. En definitiva, es tracta d'augmentar la permeabilitat de les institucions socials, així com la flexibilitat en matèria de llocs i maneres d'existir. Les institucions han d'adaptar-se a les diferents possibilitats d'existència, encara que aquesta existència sigui fora dels marges.

Sobre els territoris porosos, fluids, flexibles dèiem que hi ha quelcom important que en determina les possibilitats, i és la despatologització o desnormalització de la seva lògica. És a dir, són espais que desemmalalteixen la malaltia o desanormalitzen la discapacitat. Ambdues qüestions —malaltia mental i discapacitat— deixen de pensar-se sota la lògica mèdica i hegemònica per articular-se en un altre registre. Són territoris que permeten

certa suspensió de les categories i ho fan, d'entrada, des d'un marc de relacions desjerarquitzat. El professional és més persona que professional i des d'aquí pot articular un espai on l'altre es pugui pensar en les seves pròpies formes. Són territoris que en ocasions persisteixen com a bombolles fràgils enmig del sistema social; com a illes que sorgeixen en un mar de lògiques psiquiàtriques i discapacitants per oferir resistència en la seva mateixa intenció de construir una altra geografia. Són territoris de trànsit perquè produeixen mobilitat, no fixen la persona, impulsen a l'acció, a provar noves categories, nous tipus de relació i, particularment, de relació amb la diferència. Alguns d'aquests territoris són espais que sobreviuen en els marges, en el llinard. I és pel fet de sobreviure en els marges que desestabilitzen la qüestió de la limitació territorial. Les fronteres se suspenen i debiliten, malgrat que en ocasions algunes resistències intentin enfortir-les més. Més enllà, altres territoris sobreviuen «dins» el sistema.

Aquesta concepció territorial té una forta connexió amb la idea d'hibridació treballada per la teoria postcolonial. La noció d'hibridació ha estat definida de moltes maneres, però una de les més rellevants per la matèria que ens ocupa és la següent: «les condicions de participació cultural, ja siguin antagòniques o complementàries, són produïdes de manera performativa» (Bhabha 1994:12). Per aquest autor l'articulació social de la diferència té com a finalitat autoritzar hibridacions que sorgeixen en moments de transformació històrica. Aquesta autorització és el que en altres moments hem anomenat legitimació. I es tracta d'una legitimació que no ve de cap instància o subjecte, sinó que es construeix en les relacions i interaccions entre els subjectes i les diferències que els marquen. Per Néstor García Canclini la hibridació té més a veure amb relacions de poder que amb continguts culturals. Per tant, el seu estudi permet comprendre quines sinergies circulen en els intercanvis de les diferents forces. Per Feixa i Nilan la hibridació és, en part, un procés d'interacció entre allò local i allò global, allò hegemònic i allò subaltern, el centre i la perifèria (Feixa i Nilan 2009:74). Aquesta noció implica, entre d'altres, una espècie d'encreuament i intercanvi entre els sabers hegemònics i els sabers de l'experiència subjectiva. I per tant implica que la dinàmica dels territoris difusos expressada més amunt pugui, en certa manera, impregnar els recursos que operen dins la lògica mèdica hegemònica. I pugui impregnar els esmentats recursos de la mateixa manera que ho fa la cultura oriental en el si de la cultura occidental. És a dir, en el sentit que també s'entén el concepte d'hibridació com un tipus de transacció cultural que evi-

dencia com les cultures globals són assimilades per les cultures locals i viceversa (Feixa i Nilan 2009:74). Per aquests autors, el concepte d'hibridació també implica creuament de fronteres, «estar entre» mobilitat i incertesa. El que voldria recollir sobre la qüestió de la hibridació és, en definitiva, el seu potencial emancipador, en el sentit que s'oposa a la globalització de les relacions de poder. I permet, per tant, orientar les accions i creacions culturals de les minories cap a una clara intenció de trastocar i incidir en els discursos que colonitzen els sabers particulars sobre la discapacitat. És a dir, més enllà d'una determinada situació de barreja i suspensió d'etiquetes, la hibridació pot permetre construir discursos compartits sobre la discapacitat.

5. Primeres obertures per concloure. El registre de l'hermenèutica

En definitiva, corporeïtzar la pedagogia significa situar-la en el registre de l'hermenèutica. I aquesta és una hermenèutica entesa com un exercici de reflexió sobre la dimensió científica i tècnica de l'educació. Aquesta no pot ser només tecnologia; per tant, com ens diu Vilanou, la dimensió teleològica depèn justament de l'hàbit de cercar sempre horitzons de sentit. I en aquesta recerca de sentit interpretem, i per tant fem un exercici de comprensió i amb ell d'autocomprensió. Educar és educar-se, perquè segons Gadamer cada persona des d'horitzons diferents comprèn nous sentits en un procés infinit d'interpretacions. I com continua recordant-nos Vilanou, el joc d'interpretacions sempre resta obert, de manera que la recerca de nous horitzons ens aproxima a la importància del diàleg. El diàleg amb un mateix, amb els altres, amb la història. I és en aquest punt on pren molta importància el llenguatge,⁶ la paraula, la comunicació. Ens estem referint a una *bildung* que s'articula a partir de la interpretació i la comprensió, i en allò concret es refereix a la interpretació d'un mateix, a la interpretació «d'allò que passa», «d'allò que a un mateix li passa», dialogant i cercant horitzons nous a partir d'una creació i recreació de sentit permanentment oberta. Això inclou poder pensar també un educador

6. En el sentit gadamerià del terme. És a dir, per Gadamer el llenguatge no és només la verbalització d'un món, sinó que el llenguatge posa en evidència el ser del món perquè fa que s'expressi el llenguatge de les mateixes coses. Gadamer no diu que allò real és propietat del llenguatge, sinó que el llenguatge ens fa conèixer el ser de les coses. Des d'aquí el llenguatge no és un instrument, sinó l'articulació del ser mateix de les coses. És a dir, el llenguatge és l'element universal en què estan immersos el ser i la comprensió (Grondin 2006:89).

hermenèutic que construeix la seva praxi des del cercle hermenèutic que s'inicia des d'esquemes previs de significat. Es tracta d'una historicitat que ja no és una limitació de la raó, sinó la condició de la seva possibilitat. Una historicitat que també entenc des de l'esforç personal autobiogràfic de reflexió i formació.

Inicialment hem situat les sinergies d'exclusió dirigides a les persones amb discapacitat com a conseqüència d'una espècie de no voler o no poder saber sobre la vulnerabilitat pròpia. Una vulnerabilitat que ara entenem en el seu sentit ontològic i que, des de la seva comprensió, ens permet edificar una pedagogia sensible. Sensible en el sentit corporeïtzat, emocional, femení, vulnerable i finit. És a dir, sensible amb tot allò que el discurs cartesià ha desterrat i menysvalorat. En aquesta línia hem apel·lat a la necessitat de trencar amb les idees d'autosuficiència, les quals no deixen de ser un producte de la lògica cartesiana i metafísica. Des d'aquesta crítica a la metafísica sorgeixen els dubtes sobre cap a on s'ha d'orientar la pedagogia i l'educació especial en particular. La resposta l'hem trobat en el sentit contingent i adverbial que ha de tenir l'educació en les seves proposicions, en la seva connexió antropològica, corpòria i simbòlica i, per tant, en la importància que pren, des d'aquí, la noció d'experiència i esdeveniment. Experiència ingovernable i improgramable que ens permet revisar i redefinir els contextos educatius —ara anomenats territoris— des d'un altre registre. S'ha tractat aquí de situar els elements de possibilitat que cal inscriure en els territoris esmentats per tal que permetin l'adveniment d'experiències i esdeveniments portadors de sentits i significats. Finalment, tot plegat cal situar-ho en el marc comprensiu de l'hermenèutica i la recuperació que aquesta permet en qüestions d'historicitat, subjectivitat i construcció infinita de nous significats del que és educar, el que és la humanitat i el que és la diferència. L'educació des d'aquí ja no és una tecnociència, ja no és portadora del sentit últim, ja no és transmissora d'uns ideals, sinó que és vida, és allò que succeeix, que ens succeeix davant la diferència pròpia i aliena, que ens succeeix davant la vulnerabilitat. És en aquest sentit que la diferència —tematitzada històricament com a discapacitat— no deixa de ser, invariablement, portadora de sentits del que som i del que «ens passa».

Parte del futuro de la pedagogía se juega, entonces, en su capacidad crítica de desprenderse de la tradición metafísica de las ciencias del hombre y de ese epígono suyo que es el humanismo etnocéntrico y ególatra (Jódar 2007:245).

Bibliografia

- Barton, L. et al. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. et al. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Duschatzky, S. i Skliar, C. (2001). «Los nombres de los otros: narrando a los otros en la cultura y la educación», dins Larrosa et al. *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 185-212.
- Feixa, C. i Nilan, P. (2009). «Una joventut global? Identitats híbrides, mons plurals». *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 43, 73-87.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (1999). «Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles». *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Jollien, A. (2001). *Elogi de la feblesa*. Barcelona: La Magrana.
- Jollien, A. (2003). *El oficio de ser hombre*. Barcelona: RBA Libros.
- Mèlich, J.C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mérida, R. (2009). *Cuerpos desordenados*. Barcelona: UOC.
- Pérez de Lara, N. (2001). «Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta», dins Larrosa et al. (coord.). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Pié, A. (2006). «La pedagogía social instituida», dins Planella i Vilar (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC, 115-162.
- Pié, A. (2009). «De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació». *Temps d'Educació*, 37, 253-270.

- Pié, A. (2009). *Educació social i teoria queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: UOC.
- Pié, A. (2009). «Imágenes de la discapacidad». *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 42, 93-103.
- Pié, A. (2010). *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles*. Barcelona, Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral].
- Planella, J. (2005) [2006]. «cos en els discursos pedagògics: de la presència/absència a la queer pedagogy». *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 169-200.
- Planella, J. (2006). «Corpografías: dar la palabra al cuerpo». *Revista de Intersecciones entre Artes, Ciencias y Tecnologías*, 6, 13-22.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rancièrre, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Romañá, T. (2010). *La cuestión de la corporeidad en la teoría educativa*. [material inèdit].
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vega, A. (2007). «De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?». *Educación XX1*, 10, 239-264.
- Veiga, A. (2001). «Incluir para excluir», dins Larrosa, J. i Skliar, C. (ed.) *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- Vilanou, C. (2000). «És possible una Bildung hermenéutica?». *Perspectiva Educacional*, 35-36, 25-43.
- Vilanou, C. (2001). «De la Paideia a la Bilgung: hacia una pedagogía hermenéutica». *Revista Portuguesa de Educação*, 2,(14).
- Vilanou, C. (2005). «Lyotard i la condició postmoderna, vint-i-cinc anys després». *Temps d'Educació*, 29, 293-304.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Collet-Sabé, J. (2011)

Educación: ¿arte, burocracia o artesanía?

Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 27-50.

Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa

Jordi Collet-Sabé¹
Universitat de Vic

Resumen

En las prácticas profesionales vinculadas a los diversos ámbitos educativos de magisterio, educación y trabajo social, pedagogía, etc. hay preguntas centrales de difícil respuesta. Una de las más acuciantes es la sensación compartida entre las diversas profesiones de que los modelos teóricos de la práctica educativa y su concreción cotidiana tienen poco que ver, una constatación que genera cierta perplejidad y frustración entre los mismos profesionales. Así, surge el interrogante de saber por qué el trabajo educativo diario acaba resultando a menudo contradictorio con los propósitos y las voluntades expresadas en teorías, documentos, formaciones y declaraciones. Creo que estos interrogantes pueden ser abordados pertinentemente si utilizamos la perspectiva de G. Lakoff y M. Johnson, que nos cuestiona sobre cuál es la metáfora que organiza, domina y da sentido a la práctica educativa cotidiana. Según mi opinión, y siempre en una primera aproximación genérica e intuitiva, las metáforas de la edu-

1. Profesor de Sociología (Departamento de Pedagogía) a la Facultad de Educación. Universitat de Vic. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona) jordi.collet@uvic.cat

cación como acto burocrático o como arte son las dominantes en nuestro entorno. Ante ese dominio y ante la incapacidad de estas dos metáforas, de estos dos modelos de teoría y práctica educativa, para llevarnos a una educación de calidad, se esboza una primera aproximación a una metáfora educativa alternativa basada en la educación como artesanía u oficio retomando la obra de R. Sennett *El artesano*. Una metáfora educativa alternativa que ya se está construyendo a partir de prácticas como la «educación lenta», el «educar para ser», los «profesionales reflexivos», etc. Propuestas que parten de la concepción, las ideas, la estructura y la pragmática educativa entendida como un oficio, un ejercicio de artesanía colectiva que intrínsecamente se implementa a partir de elementos como el tiempo lento, la centralidad del error, las relaciones de cooperación, el acompañamiento activo..., y que nos puede llevar a una educación de mejor calidad tanto para educandos y educandas como para educadores y educadoras.

Palabras clave: educación, metáfora, burocracia, arte, artesanía

Abstract

The professional practices associated with various educational spheres, including teaching, social education and social work, and pedagogy, face a series of central questions that have proved difficult to answer. One of the most pressing focuses on the sensation, shared by professionals working in these fields, that current theoretical models of educational practice seem far removed from the day-to-day realities of their work, a feeling that generates a certain perplexity and frustration. This leads us to ask why our everyday educational work so often ends up contradicting the intentions and desires expressed in theories, documents, formulations and declarations. These questions can, I believe, be appropriately addressed by using the perspective developed by G. Lakoff and M. Johnson, which asks us to consider what metaphor might organise, structure and make sense of our day-to-day educational practice. In my opinion, and this article represents only some initial generic and intuitive thoughts in this regard, the dominant metaphors in use are those that conceive of education as either a bureaucratic task or as an art. Given that these two dominant metaphors, these two models of educational theory and practice, have proved themselves incapable of delivering a consistently high quality of education, this paper sets out to

provide an initial approximation to an alternative educational metaphor, one based on the notion of education as a craft or trade, as described in R. Sennett's work "The Craftsman". Examples of this alternative educational metaphor can already be found in practices like "slow education", "education for being" or those of "reflective professionals". These proposals take as their starting point the conception, the ideas, the structure and the pragmatics of education understood as a trade, a collective craft exercise that works intrinsically through the use of concepts like slow time, the centrality of the error, cooperative relations, and active accompaniment, and that might lead to higher quality education for both those who are taught and those who teach.

Key words: education, metaphor, bureaucracy, art, craft

Resum

En les pràctiques professionals vinculades als diversos àmbits educatius de magisteri, educació i treball social, pedagogia, etc. hi ha preguntes centrals de difícil resposta. Una de les més urgents és la sensació compartida entre les diverses professions que els models teòrics de la pràctica educativa i la seva concreció quotidiana tenen poc a veure, una constatació que genera una certa perplexitat i frustració entre els mateixos professionals. Així, sorgeix l'interrogant de saber per què el treball educatiu diari acaba resultant sovint contradictori amb els propòsits i les voluntats expressades en teories, documents, formacions i declaracions. Crec que aquests interrogants es poden abordar pertinentment si utilitzem la perspectiva de G. Lakoff i M. Johnson, que ens qüestiona sobre quina és la metàfora que organitza la pràctica educativa quotidiana, la domina i hi dona sentit. Segons la meua opinió, i sempre en una primera aproximació genèrica i intuïtiva, les metàfores de l'educació com a acte burocràtic o com a art són les dominants en el nostre entorn. Davant aquest domini i la incapacitat d'aquestes dues metàfores, d'aquests dos models de teoria i pràctica educativa, per portar-nos a una educació de qualitat, s'esbossa una primera aproximació a una metàfora educativa alternativa basada en l'educació com a artesania o ofici reprenent l'obra de R. Sennett *L'artesà*. Una metàfora educativa alternativa que ja s'està construint a partir de pràctiques com l'«educació lenta», «educar per ser», els «professionals reflexius», etc. Propostes que parteixen de la concepció, les idees, l'estructura i la pragmàtica educati-

va entesa com un ofici, un exercici d'artesanía col·lectiva que intrínsecament s'implementa a partir d'elements com el temps lent, la centralitat de l'error, les relacions de cooperació, l'acompanyament actiu..., i que ens pot portar a una educació de millor qualitat tant per a educands i educandes com per a educadors i educadores.

Paraules clau: educació, metàfora, burocràcia, art, artesanía

1. Introducción²

A partir del contacto con centros educativos, con educadores y educadoras y trabajadores y trabajadoras sociales y otros profesionales de la educación, creo poder encontrar algunas líneas de continuidad a la hora de analizar los malestares y dificultades expresados sobre su práctica cotidiana. Así, parece ser que uno de los elementos que más contribuyen a la sensación de desánimo, de dificultad, de complejidad y de impotencia en sus trabajos es la constatación de fuertes contradicciones entre sus principios, propuestas, teorías y voluntades, y la concreción cotidiana de su práctica profesional. Los ejemplos serían múltiples, y en cada ámbito profesional se podrían encontrar diversas variantes de un mismo conflicto que intentamos resumir en el interrogante siguiente: ¿por qué los educadores y educadoras practicamos una educación diferente en muchos aspectos a la que defendemos teóricamente? Según mi parecer, la comprensión de estos significativos desencuentros, que son fuente de gran malestar a la vez que un poderoso freno para una educación de mejor calidad en todos sus ámbitos, no pasa por «errores» en las teorías que sustentan las «buenas prácticas»; ni por los conocidos discursos de la falta de vocación, talento o formación de sus profesionales; ni siquiera por los problemas detectados a partir de los análisis organizacionales de tipo formal que tan de moda se han puesto a partir del éxito de los certificados provenientes de otros ámbitos. Creo firmemente que solo una mejor comprensión de la concepción, no tanto de cómo ven la educación aquellos que la «miran», sino del trabajo educativo diario, de la profesión concreta y de la práctica cotidiana vinculada a la misma, nos puede ayudar a encontrar las claves de dicho desencuentro y, lo que es más importante, algunas de las llaves para su transformación.

2. Metáforas del educar: burocracia, arte y oficio artesano

2.1 Introducción

Fueron Lakoff i Jonhson (1986) los que, a finales de los setenta, introdujeron el concepto de *metáfora* en el complejo debate entre realidad, lenguaje y transformación. En contra de muchas de las ideas preestablecidas, defienden que la metáfora no es un recurso

2. Quiero agradecer las aportaciones del Dr. Joan Estruch (UAB) y del Dr. Antoni Tort y el Prof. Jon Telford (UVic) al artículo. Los olvidos y errores del mismo son solo atribuibles al autor.

literario sino la estructura básica que organiza, regula, da lógica y sentido a nuestro pensamiento y a nuestra acción (1986:39):

Los conceptos rigen nuestro funcionamiento cotidiano hasta los detalles más mundanos. Estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, cómo nos relacionamos con otras personas [...]. Sugerimos que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, y por consiguiente, la manera en que pensamos, experimentamos y actuamos cada día también lo es.

Así, las investigaciones de Lakoff y Johnson (1986, 1999) articulan la idea de que la gramática de nuestra realidad, eso es, las reglas que regulan lo que concebimos, percibimos y practicamos, es metafórica. Por ejemplo, alrededor de una discusión, todos los elementos lingüísticos, prácticos, etc. parecen responder a la metáfora de la guerra (afirmaciones indefendibles, puntos argumentales débiles, victoria dialéctica, etc.). O en su conocido libro *No pienses en un elefante*, Lakoff (2007) plantea que las posiciones políticas de derecha e izquierda están organizadas alrededor de la metáfora del padre estricto o del padre comprensivo. Siguiendo estas aportaciones, creo que hacer aflorar cuál es la metáfora educativa dominante, la gramática inherente a la concepción y la práctica de la educación en nuestro país, puede ser un buen camino para comprender mejor el acto educativo y su decalaje con los buenos propósitos «teóricos» al respecto.

2.2 El educador artista y el burócrata

Según mi opinión, y en una primera «investigación» totalmente informal e intuitiva, hay dos metáforas dominantes que organizan las concepciones y las prácticas educativas en nuestra sociedad: la de la educación como arte y la que la concibe como acto burocrático. Además, creo que es (en buena parte) debido al dominio de estas metáforas, de estas reglas de pensamiento y de acción, que muchas de las voluntades de coherencia entre teoría y práctica educativa acaban por fracasar, con los consiguientes malestares y frustraciones para los educadores y educadoras y los resultados manifiestamente mejorables de cara a los educandos y educandas. Para analizar un poco más en profundidad este debate entre diferentes metáforas de la educación y sus diversas implicaciones, propongo modelizar las dos que considero dominantes en los diferentes ámbitos educativos como tipos ideales (en la línea weberiana). En el cuadro 1 muestro el intento de situar las dos metáforas de educación y de

práctica educativa dominantes en relación con diversas dimensiones de la misma; a continuación, expongo algunos de los elementos y debates que el cuadro intenta resumir.

Cuadro 1. Elementos de la metáfora educativa como arte y como burocracia

	Metáfora de la educación como arte	Metáfora de la educación como acto burocrático
Trabajo educativo	Individual	Colectivo
Concepción del tiempo educativo	Lento	Rápido
Relaciones educativas	Independencia	Dependencia
Relaciones educativas II	Aislamiento	Sumisión
Elemento clave	Cabeza	Mano
Objetivo	Perfección	Cumplir mandato
Motivación	Excelencia y competencia	Subordinación
Métodos y conceptos clave de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> *Inspiración *Talento *Experimentación *Ensayo – error – aprendizaje *Descubrir problemas – encontrar soluciones * Hay que encontrar una solución especial y concreta para cada problema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> *Procedimientos *Órdenes *Encargos *Ensayo – error *Problemas y soluciones prefijadas por protocolos * Cada problema educativo tiene su experto y su espacio concreto de solución
Fundamento	Práctica como creación (arte)	Práctica como repetición (cadena de montaje)
Transferencia del conocimiento	Imposible: la educación es «natural», de talento	A partir de manuales, informes y documentos
Racionalidad subyacente	Autenticidad (ser uno mismo)	Instrumental (cumplir órdenes)

Fuente: elaboración propia a partir de Sennett (2009)

a) La educación como arte

Pienso que la centralidad de la educación en nuestras sociedades y su gran trascendencia a escala personal, laboral y social, ha producido un efecto no previsto a la hora de concretar su organización. Así, si la educación tiene una importancia individual y colectiva tan grande, si durante decenios ha sido la puerta y el ascensor a un mayor bienestar personal, familiar y colectivo, ¿a quién se la confiamos? Ante este interrogante crucial, ha habido dos respuestas dominantes y complementarias: al artista o al burócrata. Así, en primer lugar, nos parece moralmente y racionalmente lógico que se encargue una actividad tan central como la educación a aquellas personas que tienen talento, genio, creatividad: los educadores «artistas», genios, «carismáticos» (Pérez Gómez 1989). Así, aquellas personas que demuestran su capacidad y su talento «natural» para la innovación y la creatividad son bienvenidas a la tarea educativa. Son tomadas como referentes. Su concepción de la educación pasa, a menudo, por principios como la centralidad del trabajo individual e independiente sobre el colectivo; la base en un talento y una vocación «natural», absoluta e incommunicable, etc. Con ideas clave como que la cabeza, los conceptos, las ideas, los modelos y las teorías y su conocimiento son los caminos para llegar a la perfección, a la excepcionalidad, que es la meta de cualquier artista: huir de la mediocridad. También, la metáfora de la educación como arte incluye la idea de que la competencia entre personas acostumbra a ser la principal fuente de motivación para que la práctica, el ensayo y el error guíen la formación de las nuevas generaciones, etc.

Pero la condición de artista, su talento y capacidad individual, no necesariamente conllevan habilidades educativas. Es más, el campo educativo (especialmente el universitario) está lleno de personas que son auténticos genios en sus materias pero que tienen enormes dificultades educativas, es decir, dificultades para hacer una correcta transferencia de su conocimiento a sus educandos. Un problema que, por ejemplo en el caso de los talleres de construcción de violines de Antonio Stradivarius o de Guarneri del Gesù, acabó provocando su extinción al no ser capaces los adultos de transmitir a los jóvenes el «toque maestro» que hacía excepcionales sus instrumentos. Solo una de las generaciones de las sagas hizo universalmente conocidos los instrumentos de estos dos artistas de la creación de violines gracias a algún secreto nunca revelado. La fama y el prestigio murieron con ellos y su genialidad individual (Sennett 2009:97). Además, en el modelo (y la metáfora) de la educación como arte, la comparación y la competición tanto entre educadores y educadoras como entre educandos y educandas es frecuente. Unas comparaciones y competiciones que, a medio término y visto

de manera global, poco contribuyen a la mejora personal y colectiva del nivel, convierten la educación en algo antisocial y minan el potencial de aquellos que no «destacan». Y, sobre todo, pueden convertir el «ganar» en la meta de la educación y no «el trabajo bien hecho».

b) La educación como burocracia

Pero no hay duda de que artistas hay pocos y de que, por ejemplo, a la hora de pensar en un ejército de decenas de miles de maestros y maestras y profesores y profesoras, la administración educativa no adopta este modelo. Si pensamos en el modelo mayoritario de educador y educadora en nuestra sociedad, este más bien se asemeja bastante al del burócrata que ejerce sus funciones en una organización racionalmente constituida a partir de los principios de jerarquía, eficacia y eficiencia. Los fundamentos de esta metáfora los podemos encontrar en la cadena de montaje fordista (cada uno hace su pequeña parte de algo más grande diseñado por alguien «superior»); en el modelo de burocracia weberiana, con su máxima de homogeneidad: «ser indiferente a la diferencia», así en las órdenes religiosas educativas, con su concepción del maestro como sacerdote que cumple órdenes y del aula como espacio sagrado que no se puede profanar (Dubet 2002, 2010); etc. Así, si el educador artista es sobre todo *cabeza*, al educador burócrata se le organiza el trabajo para que sea solamente *mano*. La función pública (con sus elementos positivos de estabilidad y derechos), el currículum y su (extraordinario) nivel de detalle, la (enorme) burocracia a rellenar, los (rígidos) procedimientos preestablecidos, las claras jerarquías que hay que respetar en la toma de cada decisión, etc., todo en la lógica y la organización cotidiana de la educación parece estar pensado para que los formadores y formadoras piensen y actúen como burócratas. Es decir, como mano que, obediente a una cabeza pensante que parece saber más, ejecuta órdenes, funciones y contenidos desde el principio de la jerarquía piramidal. En esta metáfora, hay alguien que ya ha planificado las actuaciones que hay que realizar, los problemas que encontrarán y las soluciones que habrá que aplicar. Alguien ha trazado un plan y un recorrido completo y cerrado de la educación desde su principio hasta su fin, con una concepción de la misma como un «código cerrado».

Richard Sennett (2009) expone que en el mundo de la creación de software hay dos modelos antagónicos que responden a la metáfora de «catedral» y de «bazar». En el modelo «catedral», hay un grupo cerrado de programadores que desarrolla el código, que luego se regala (software libre) o se vende (comercial). En el modelo «bazar», cualquier persona que

lo desee puede participar a través de Internet en el desarrollo del código, que será abierto por definición. La educación como acto burocrático comparte con el «modelo catedral» su base en un «sistema de conocimiento cerrado», que se niega a dar un solo paso hasta que no estén previstas todas las metas, procedimientos y resultados de un determinado acto educativo. Contrariamente, el modelo «bazar», basado en un «sistema de conocimiento abierto», concede al problema y al proceso para solucionarlo todo el protagonismo, y a la apertura a la comunidad, la llave de las soluciones (¡en plural!), que llevarán a nuevas dificultades.

La metáfora de la educación como acto burocrático tiene un gran parecido con seguir un manual de instrucciones de alguien que realmente sabe del tema (probablemente un profesor o profesora universitario). El manual va del principio al fin de la acción, nos dice qué hay que hacer en cada momento, nos alerta de los peligros y delimita soluciones expertas a los mismos, y propone un resultado final ideal contra el cual hay que evaluar nuestra tarea. Pero, como explica Sennett (2009:225), si quiero aprender a cortar un pollo a la provenzal no me sirve de nada recibir instrucciones como «cortar la articulación de cada escápula con el ala correspondiente; despegar la carne de la pechuga trabajando a lo largo de la quilla con la punta del cuchillo y forzando la carne hacia los costados con la punta de los dedos; etc.» Todos los verbos de este manual de instrucciones, y de la mayoría de documentos burocráticos que pretenden orientar las prácticas educativas, solo nombran actos, cosas por hacer, pero no explican los procesos de la acción, los riesgos y dificultades de las mismas, las sensaciones o emociones que se sienten al realizarla... Son verbos que ilusoriamente explican algo, pero que no contribuyen a comprender ni conocer la acción que hay que realizar. Estos mismos «manuales de instrucciones» tienen cada vez más su versión «extensa», en la que se describe cada palabra, gesto y acto que tiene que realizar el educador o educadora, con el paradójico resultado que el grado de orientación educativo es nulo, pero el grado de incapacitación presente y futuro para el profesional es absoluto.

Eso ocurre porque, seguramente, el principal problema de una concepción jerárquica y burocrática de la educación, con sus principios de racionalidad instrumental, de eficacia y eficiencia, fue funcional en su momento (Subirats 2007), pero hoy no es nada inteligente (Collet 2009). Aparentemente, como en las instrucciones para cortar el pollo, los documentos burocráticos, tanto en su versión «manual» como en su versión «extensa», la organización laboral, el rol de los expertos y expertas, del tiempo, del espacio, de los

vínculos, etc., parecen útiles y adaptados a las necesidades de los profesionales. Desde el modelo burocrático, el sistema educativo y social es una máquina que hay que gobernar según un modelo jerárquico, piramidal, eficaz y eficiente, basado en la racionalidad instrumental, que convierte la práctica educativa y toda acción formativa en un medio para conseguir otros fines: notas, resultados, competitividad, promoción del talento, etc. Pero la realidad es que las cosas son más complejas y más simples a la vez. Y creo que, mientras el modelo burocrático en sus diferentes variantes nos está llevando a situaciones educativas «absurdas», contradictorias con los fines acordados, contrarias a las teorías consensuadas, etc., el modelo educativo artesanal o concebido como un oficio me parece más inteligente.

2.3 La educación como artesanía u oficio

En este apartado, de modo claramente exploratorio y en contraposición con los elementos que forman parte, tanto a escala conceptual como pragmática, de las metáforas de la educación como arte o como burocracia, expongo algunos de los elementos que, a mi parecer, deberían constituir el núcleo de la metáfora alternativa de la educación entendida como artesanía u oficio. Una concepción, la del educar como oficio, que además de Sennett, que es mi referencia principal, también ha sido desarrollada desde otras disciplinas, por ejemplo por Schön (1992), con su conocida e interesante metáfora del profesional reflexivo en el marco del «taller de arquitectura», o por Wright Mills en su precioso apéndice «sobre el oficio artesanal del oficio intelectual» (1987:239), entre otros.

Especialmente en los últimos decenios, con el enorme desarrollo de los sectores de servicios y de información, las sociedades occidentales parecen haber desterrado definitivamente de su horizonte de expectativas deseables el *animal laborans*. Según este modelo, el trabajo, la educación (y el juego!) son fines en sí mismos anclados en la rutina, la vida cotidiana y la lentitud, y no contienen ninguna de las virtudes ensalzadas por la normatividad dominante en la segunda modernidad: la creatividad, el talento, el no tener tiempo, la libertad... (Bauman 2001). Así, ante la inmoralidad del *animal laborans*, que sólo se pregunta por el «¿cómo?» de la educación, aparece como altamente deseable el *homo faber*, entendido como el modelo de trabajo, educación (y juego) que se preocupa sobre todo del «¿por qué?» de su actividad. Pero creo que con Sennett (2009:17-20), Dewey (1995) y el pragmatismo, esta distinción es falsa, ya que implica una separación entre el pensar y el hacer, entre la mano y la cabeza.

Uno de los pilares fundamentales del pragmatismo, del cual Dewey es, sin duda, uno de los mayores representantes, es el vínculo inseparable entre pensamiento y acción, entre la mano y la cabeza, entre *animal laborans* y *homo faber*, que se concreta y se activa en la experiencia concreta del acto educativo. Una experiencia educativa que, en el marco de la vida cotidiana, y tanto para el educador o educadora como para el educando o educanda, es la fuente principal de aprendizaje y conocimiento. Así, solo en la experiencia y en el acto concreto, activo y práctico del juego, del vínculo, del trabajo, de la transformación, se ponen en marcha la mano y la cabeza. Unas dimensiones que sobre todo la metáfora de la educación como burocracia separa y sitúa en la «cadena de trabajo de la educación» en esferas y personas distintas. Pero esta separación contradice lo que se ha demostrado tanto desde el pragmatismo (Dewey 1995) como desde la psicología cultural basada en Vigosty (Scribner y Cole 1981, Bruner 1991, Cole 1999) o los estudios de Lakoff y Johnson sobre cómo vivimos y practicamos (en) el lenguaje (Lakoff y Johnson 1999). El pensamiento es, por naturaleza humana, algo *in-corporado*, es decir, algo «corpóreo», de base «material» y, por lo tanto, intrínsecamente conectado con la mano, con el actuar educativo en todas sus dimensiones: física, emocional, social... Así, a pesar de la concepción y la estructura burocrática del trabajo educativo, y de la ideología dominante que ensalza la «mente pura» de la creatividad y el talento como si estos estuvieran en otra dimensión distinta de la emoción, del cuerpo y de la mano, la realidad es que mano y cabeza son una sola entidad conjunta. De este modo, cuando el *animal laborans* y el *homo faber* se separan estructuralmente en la concepción y la práctica educativa, se multiplican los malestares de los educadores y educadoras por tener que trabajar solo pendientes del «cómo educar», sin tener acceso a decidir la orientación, a enriquecer el trabajo educativo con su experiencia, errores, etc. y a la vez, con unas «cabezas» que piensan sin hacer la experiencia concreta del acto educativo concreto.

Así, el primero de los elementos de la metáfora de la educación como artesanía u oficio es que «hacer es pensar y pensar es hacer». Pero para que educar sea un oficio, no puede ser concebido y estructurado como un código cerrado, como un «modelo catedral». Por el contrario, tiene que haber un sitio destacado para la ambigüedad, para la «apertura», para el «bazar», que es el peor enemigo de la burocracia, como señala Sennett (2009:263). Una burocracia educativa que a lo largo del siglo xx ha entendido que la planificación-control del proceso y los resultados educativos era el mejor modo de generar una educación eficaz.

Pero, como en el urbanismo, en el deporte, en el amor..., la sobredeterminación de la forma, de los tiempos, de los espacios, de los procedimientos y los métodos educativos, acaba por volverlos obsoletos, irracionales e ineficaces. Por el contrario, concebir, estructurar y practicar una educación más abierta y con más ambigüedades, obliga al educador o educadora a convertirse en un artesano o artesana, a encajar la educación como un oficio en el cual el objetivo, por sí mismo, es hacer el trabajo bien hecho. Partiendo de Sennett, creo que para empezar a plantear la metáfora alternativa de la educación como artesanía sería necesario trabajar (por lo menos) en cinco ejes básicos: *a)* motivación (deseo de hacer bien las cosas); *b)* dificultades, errores y fracasos educativos; *c)* destrezas y habilidades (que se pueden entrenar); *d)* una organización del trabajo educativo correcta, y *e)* tiempo.

a) Motivación o el deseo de educar bien

Uno de los debates más interesantes sobre los educadores y educadoras y, en general, sobre los profesionales de cualquier ámbito, es el de cómo generar la motivación necesaria para alcanzar niveles de ambiente, proceso y resultados de calidad. Las dos respuestas más conocidas son la competencia y la colaboración. Hasta donde conozco, parece que las estrategias más competitivas vinculadas, por ejemplo, a estructuras de casi-mercado educativo en algunos países europeos no han dado resultados de mejora en el conjunto del sistema escolar (Dupriez 2009). Solamente han aumentado las distancias ya existentes entre los centros con mejores resultados (por tener alumnado de clases medias y altas) y las escuelas con peores indicadores (como resultado sobre todo de la concentración de alumnado de clases populares). Ante esta respuesta más en consonancia con planteamientos neoliberales, la idea de la «artesanía colectiva» que introduce Sennett me parece interesante por basarse en dos elementos: los intercambios y el compromiso compartido.

Por un lado, la cooperación educativa tiene que basarse en un proyecto educativo compartido (Collet 2009) y en un compromiso colectivo y personal con el mismo. Pero, a la vez, la artesanía colectiva exige que, en contra de lo que ocurre en muchas de las prácticas educativas en el campo escolar, social, etc., ese compromiso se base en los intercambios mutuos de conocimientos, experiencia, errores... ¿Sería tan inverosímil que compañeros y compañeras de trabajo vinieran a nuestra aula, centro, etc. para ver nuestra acción educativa con el objetivo de conocerla, aprender de ella, criticarla y debatir sobre la misma? El proyecto y el compromiso compartido, junto con los intercambios imprescindibles para

conseguirlos, pueden generar un alto grado de autorrespeto y de respeto mutuo que hace posible la motivación y el compromiso con el trabajo educativo de calidad, con el trabajo «bien hecho». Creo que hay un abismo entre la metáfora de la educación como competición o como acto burocrático y la que se concibe y practica como un taller de artesanos motivados, con autorrespeto y respeto y confianza mutua. El mismo que hay entre una educación que, tanto en su ejercicio profesional como en su concepción sobre los educandos y educandas, separa estructuralmente, teóricamente y prácticamente la mano de la cabeza, la motivación personal del trabajo colectivo, el trabajo bien hecho del fin al que se dirige esa actuación educativa.

b) Dificultades, errores y fracasos educativos

Uno de los mayores obstáculos para conseguir una práctica educativa comprometida con la calidad en todas sus dimensiones (de trabajo, procesos, relaciones, resultados...) parece residir en la constatación que educar es complejo. Así, las dificultades actuales en los diferentes ámbitos educativos parecen «justificar» los errores y los fracasos en cuanto a resultados, procesos, relaciones, ambiente de trabajo... Pero solo dentro de una metáfora de la educación en la cual la dificultad, el error y el fracaso son negativos y hay que eliminarlos se puede entender dicha justificación. Por el contrario, la metáfora de la educación como artesanía u oficio lleva intrínsecamente la dificultad, el error y el fracaso al centro del acto educativo (tanto de los educadores y educadoras como de los educandos y educandas), y le concede un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje de habilidades y conocimientos. Educar no es nada fácil en ninguno de sus ámbitos, ciertamente, pero ¿es posible una metáfora artesanal que nos proponga colaborar y cooperar *con* las dificultades, los errores y los fracasos poniéndolos en el centro del proyecto educativo, en vez de desterrarlos del mismo como enemigos? Sennett (2009:272), partiendo de John Dewey, nos propone una metáfora artesanal de la educación que convierta las frustraciones, dificultades y errores en lindes en vez de límites. Así, estrategias como la de reconfigurar (personal y colectivamente) el problema en otros términos, readaptar la propia conducta si la dificultad no remite con el tiempo, identificar el elemento del problema que menos resistencia ofrezca y trabajar a partir de ese punto..., pueden resultar de gran utilidad en esa nueva concepción-práctica de la educación artesanal, donde el problema y la dificultad son la puerta al aprendizaje personal y colectivo, y no la constatación del fracaso de un modelo jerárquico y de código cerrado que no debería haber permitido que nada «fallara».

c) Las destrezas y habilidades se pueden entrenar

Este planteamiento de una metáfora de la educación como «artesanía colectiva» requiere de los educadores y educadoras ciertas habilidades y destrezas imprescindibles. Pero estas, en contra de los planteamientos artistas y burócratas, no dependen de la vocación, el talento o el genio individual, sino que, en una concepción de la educación como taller donde los artesanos y artesanas desarrollan un oficio, donde se «hacen» cosas, las destrezas y las habilidades para concebir y practicar una educación abierta, motivadora, colaborativa, que pueda «amar» al error y la dificultad, etc., se pueden entrenar. Todas las personas educadoras pueden aprender a vivir en el «qué pasaría si...», en la lógica inductiva, en la práctica artesanal que intuye, prueba, rectifica, vuelve a probar, cambia, etc. Pero para ello hay que aprender a saber encajar dos elementos ya expuestos: la ambigüedad de solo saber de dónde se parte y hacia dónde se quiere ir, pero sin cerrar ningún camino al cómo, y el convertir la dificultad y el error en un nuevo linde, una oportunidad, una normalidad.

En nuestros centros, escuelas, instituciones... ya hay personas que disponen de esas capacidades. De hecho, en algunos casos, momentos o ámbitos, todo educador o educadora ha sido capaz de trabajar desde la ambigüedad y «amar» a la resistencia para convertirla en un aprendizaje y una mejora. Pero ¿cómo se organiza en el «taller del educar» el entrenamiento de las destrezas para practicar una educación de calidad? Como seguimos viviendo dentro de las metáforas del artista y del burócrata, parece que el aprendizaje colectivo es imposible. Los genios «no saben» cómo hacen las cosas: les salen «naturalmente»³ y no las «pueden explicar»; mientras que en un modelo de educación burocrática, las destrezas o se presuponen o solo está previsto el «manual» de «qué hay que hacer cuando...», al estilo del presentado por Sennett en el caso del pollo. Por el contrario, un buen taller es aquel en el que, más allá de las jerarquías, se trabaja el entrenamiento de las habilidades y destrezas a partir de una estrategia clave: el paso del conocimiento tácito al explícito.

Cuando se concibe la experiencia de educar como un oficio con un proyecto y un compromiso compartido y en el marco de una «artesanía colectiva», el entrenamiento de las habilidades y las destrezas de los educadores y educadoras se centra en la forma y en los procedimientos, que son, una vez fijadas y compartidas las finalidades, los que

3. Para una severa crítica a la «ideología del don» en el mundo artístico, ver Bourdieu (1997).

nos pueden llevar a la calidad del trabajo, el vínculo, la satisfacción, los resultados... El aprendizaje de formas y procedimientos pasa necesariamente por hacer explícito el conocimiento particular tácito, implícito, que llevamos incorporado en nuestra práctica diaria, para compartirlo, mejorarlo, etc. En términos más escolares, hay que dar un paso más en la «cultura de centro» que permita a todos los miembros de la organización avanzar en la cultura colaborativa (Bolívar 2000, Armengol 2001). Una cultura que para la metáfora y la práctica educativa artesanal tiene como eje central el poder: *i*) explicitar cómo, de qué manera, con qué formas, maneras, recursos, hábitos... educa cada uno de los profesionales, para *ii*) que pueda ser conocido, debatido, compartido... por los otros artesanos y artesanas, y *iii*) poderlo ensayar desde el propio carácter y experiencia, generando así una mejoría en la práctica, el compromiso, el (auto)respeto y la calidad de la educación.

Incluso en este trabajo de explicitar, compartir y experimentar con el conocimiento educativo propio y ajeno se puede plantear un paso más, muy necesario en nuestros días. Es el concepto de «aprendizaje en red» que propone Gordó (2010). Se trata de entender que los artesanos del taller de la educación no son solo los maestros, educadores, etc., sino también todos los nodos de la red educativa: entidades, familias, ayuntamientos, vecinos, etc. Algunos proyectos, como los planes educativos de entorno, las comunidades de aprendizaje, los proyectos educativos de ciudad, etc., apuestan por esta concepción de «taller educativo ampliado». Pero, en todo caso, todo lo expuesto hasta el momento no parece viable y sobre todo sostenible desde el voluntarismo, desde la opción personal. Son necesarias opciones estructurales y organizativas del trabajo educativo desde la metáfora de la artesanía.

d) Una organización del trabajo educativo que promueva la artesanía colectiva

En cuarto lugar, para articular todas las propuestas precedentes, parece imprescindible una organización laboral y temporal de acuerdo con la concepción y la práctica de la artesanía colectiva. Del tiempo, por su singularidad e importancia, me ocupo en el siguiente apartado. De la organización laboral, los espacios, vínculos, etc., Sennett dice claramente (2009: 299-300):

Para incitar la aspiración a la calidad y conseguirla, la propia organización tiene que estar formalmente bien articulada. Necesita redes abiertas de información, tiene

que estar dispuesta a esperar, canalizar bien las energías para dar sostenibilidad al proyecto y no generar división entre profesionales, etc.

Es decir, también los aspectos organizativos y laborales tienen que superar la concepción metafórica de la burocracia (o el arte) para pensarse y estructurarse desde la metáfora del taller de artesanía colectiva. Algunos de los elementos de esta organización educativa artesanal los destaca el autor norteamericano (2009:321-323):

- *La importancia del esbozo.* Entender que educar es empezar con un deseo, un objetivo y una metodología, pero concebir y vivir que siempre ese planteamiento inicial va a ir avanzando contradictoriamente en un diálogo constante con los educandos y educandas, los demás profesionales, el entorno..., para pasar del esbozo a un proyecto cada vez más definitivo pero nunca cerrado.
- *Asignar un valor positivo a la contingencia y la limitación.* Las dificultades parecen al artesano de la educación, en el marco del taller colectivo, un linde que abre nuevas posibilidades y no un fracaso, un límite, un absoluto.
- *Evitar el perfeccionismo y cerrar los debates.* La artesanía permite entender que la perfección, y la obsesión por la misma, pueden ser perjudiciales y que a menudo es mejor dejar el tema abierto, contrastarlo con los compañeros y compañeras, darle tiempo, etc. La institución educativa está viva si no aspira a una perfección o una inmovilidad absoluta.
- *Establecer una carrera profesional basada en el aprendizaje, el acompañamiento y el hábito.* Así, en educación, con unos años de carrera universitaria y/o la superación de una oposición, ya estamos delante de un profesional. Parece ser que para llegar a la maestría en cualquier ámbito son necesarias unas 10.000 horas de práctica, de preparación, de repetición, de error, de aprendizaje, de acompañamiento, de «artesanía individual y colectiva»... (Sennett 2009:212). Más allá de la cifra, para llegar a ser un buen cocinero, jugador de algún deporte, bailarín o electricista, hay que dedicar muchas horas a su práctica, su experimentación, su error, su aprendizaje (guiado y casual), su debate... A menudo, parece que en la concepción de

qué significa educar no tiene demasiado lugar esta centralidad de la práctica, de la dedicación, del acompañamiento, del error, del descubrimiento, del hábito. Es decir, de la construcción artesanal de una experiencia profesional, que es la que nos puede llevar a una educación de mayor calidad.

- *La importancia de la iniciación y el acompañamiento activo y los riesgos de una «experiencia» lejana.* Una organización bien articulada se centrará en los profesionales concibiéndolos como personas globales que avanzan a lo largo del tiempo. De manera preeminente, potenciará una iniciación y un acompañamiento activo que hagan explícitos los patrones de calidad de la institución y los mecanismos de control mutuo de la misma. Con ese trabajo, una institución educativa se aleja de la moda de los expertos «helicóptero», que llegan, desembarcan con su información sin conectar, acompañar, habilitar (que viene de hábito) con los profesionales, y se van.

e) *La importancia del tiempo lento en educación*

La condición *sine qua non* de todos estos ejes que podrían contribuir a la construcción de una metáfora, una teoría y una práctica de la educación artesanal es otra concepción del tiempo. Como nos dice Bauman (2005), en una concepción del tiempo acelerada y «puntillista», el pasado y el futuro no tienen lugar. Por el contrario, lo que permite el desarrollo de las habilidades al artesano es la lentitud del tiempo que abre la posibilidad a la reflexión, al error, a la imaginación, a la madurez. Una lentitud imposible dentro de la metáfora de la burocracia que considera que «el tiempo es dinero» (Lakoff y Johnson 1999:161). Una madurez que, contrariamente a la ideología dominante, no es fruto del «talento» o el «genio» o (solo) la vocación innata, sino sobre todo del desarrollo lento, reflexivo y acompañado de las habilidades educativas. Un tipo de desarrollo, de entrenamiento que, en contra de otras interpretaciones, creo que puede permitir a casi todo el mundo convertirse en un buen artesano o artesana de la educación.

A lo largo de este apartado he intentado, de manera general y sucinta, presentar algunos de los elementos que podrían formar parte de una metáfora de la educación no basada en los presupuestos artísticos, ni en los burocráticos, sino en los artesanales y del oficio de educar. Para terminar presento el cuadro 2 con la comparación de algunos de estos elementos con dichas metáforas.

Cuadro 2. Elementos de la metáfora educativa como arte, burocracia y artesanía

	Metáfora de la educación como arte	Metáfora de la educación como acto burocrático	Educación como artesanía u oficio
Trabajo educativo	Individual	Colectivo	Colectivo
Concepción del tiempo educativo	Lento	Rápido	Lento
Relaciones educativas	Independencia	Dependencia	Autonomía
Relaciones educativas II	Aislamiento	Sumisión	Interdependencia
Elemento clave	Cabeza	Mano	Mano y cabeza
Objetivo	Perfección (arte)	Cumplir mandato (cadena de montaje)	Trabajo bien hecho – calidad taller artesanal)
Motivación	Competencia	Subordinación	Cooperación
Métodos y conceptos clave de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> *Inspiración *Talento *Experimentación *Ensayo – error – aprendizaje *Descubrir problemas – encontrar soluciones * Hay que encontrar una solución especial y concreta para cada problema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> *Procedimientos *Órdenes *Encargos *Ensayo – error *Soluciones prefijadas por protocolos * Cada problema educativo tiene su experto y espacio concreto de solución 	<ul style="list-style-type: none"> *Rituales *Acompañamiento activo *Diálogo *Ensayo – error – aprendizaje *Descubrir problemas – encontrar soluciones
Fundamento	Práctica como creación	Práctica como repetición	Práctica como hábito y reflexión
Transferencia del conocimiento	Imposible: la educación es cosa de vocación y talento	A partir de informes y documentos	Aprender haciendo (<i>learning by doing</i>)
Racionalidad subyacente	Autenticidad (ser uno mismo)	Instrumental (cumplir órdenes)	Finalista (educar bien)

3. Conclusiones: pistas para el cambio de metáfora en educación

Con Lakoff y Johnson hemos presentado una epistemología según la cual (1986 y 1999) vivimos «dentro» y «desde» las metáforas. Por ello, nos es difícil de percibir cuáles son sus normas y sus reglas, ya que, como todo lenguaje, oculta a la vez que deja ver. Así, para poder plantearnos el cambio en la manera de concebir, vivir, *experimentar* (emociones, cuerpo, vínculos...) y practicar la educación, necesitamos de una metáfora alternativa a las dominantes en la educación como arte o como burocracia. Por supuesto, no estoy proponiendo nada que no exista en la realidad o que no haya sido planteado desde otras perspectivas en el mundo de la educación. Así, las pistas que nos ofrecen propuestas como la educación lenta (Domènech 2009), educar para ser (Wild 1999), la apuesta organizativa por una cultura educativa colaborativa (Gairín 2000) o cooperativa (Pujolàs 2008), «el práctico reflexivo» en el marco del «taller de arquitectura» (Schön 1992), el profesional como «intelectual autónomo» (Elliot 1990), el maestro autónomo (Apple 1989), la escuela inteligente (Macgilchrist et al. 2004), etc., o algunos de los elementos más significativos de proyectos como las comunidades de aprendizaje, los planes educativos de entorno, el trabajo educativo comunitario, las escuelas por la sostenibilidad, etc., ya apuestan teórica y/o prácticamente por una educación que se construya desde una metáfora alternativa a la burocrática (sobre todo) y a la del genio.

Así, creo que el interés y la fuerza de la perspectiva propuesta en el artículo a partir de las aportaciones de Lakoff y Johnson (*vivimos dentro de las metáforas y desde y dentro de ellas se practica la educación*) y Sennett (*la importancia de la pragmática educativa, de la conjunción mano-cabeza en el taller de artesanía educativa colectiva, como metáfora y racionalidad alternativa a la burocracia-mano y la genialidad-cabeza*) radica en su potencial transformador teórico-práctico. Creo que la articulación progresiva de una metáfora educativa con la artesanía colectiva, el oficio y el taller como eje, puede ir configurando una metáfora alternativa más o menos coherente que nos permita concebir, pensar, vivir, experimentar y practicar una educación diferente, más comprometida con la calidad relacional, del trabajo, de los vínculos y emociones, así como de los resultados. Especialmente los resultados de aquellas personas más desfavorecidas.

Bibliografía

- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós.
- Armengol, C. (2001). *La cultura colaborativa*. Madrid: La Muralla.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1999). *La psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Collet, J. (2009). «Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball educatiu en xarxa com a nova cultura educativa» *Guix*, 356-357, 71-81.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Duret, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- Duret, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes de principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / UOC. <http://www.debats.cat/cat/2010/dubet/documenta/dubet.pdf>
- Dupriez, V. (2009). *La segregación escolar: retos sociales i políticis*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya i Fundació Jaume Bofill. <http://www.uoc.edu/debats/cat/2009/dupriez/documenta/dupriez.pdf>
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gairín, J. (2000). «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden». *Educación* 27, 31-85.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its Challenger to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- Macgilchrist, B. et al. (2004). *The intelligent school*. Londres: SAGE.
- Pérez Gómez, Á. (1989). *Análisis didácticos de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Scribner, S.; Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Subirats, J. (2007). *Los servicios sociales de atención primaria ante el cambio social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Wild, R. (1999). *Educar para ser*. Barcelona: Herder.
- Wright Mills, C. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Grander, M. (2011)

**Learning through mentoring. Mentors as bearers
of a model of learning for an integrated society**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 51-75.

Learning through mentoring. Mentors as bearers of a model of learning for an integrated society

Martin Grander¹

Malmö University

Abstract

Every year, about ninety university students go through Malmö University's mentoring programme *The Nightingale*. As a mentor, the student meets with a child from an elementary school in a deprived area of the city for eight months. This article is based on my master's thesis in educational science, in which I examined the learning among the mentors. The study focuses on learning from two different perspectives: first, what type of learning takes place; and second, the actual knowledge the mentors are developing. In order to analyze my results, I have used theories of learning, social exclusion, societal inclusion and intercultural competence. Both quantitative and qualitative methods have been used. I interviewed twenty four mentors and conducted a survey of all sixty eight mentors in The Nightingale Mentoring Programme in 2008/2009. My results suggest that there is extensive learning in the programme. Mentors develop knowledge about children's living conditions, social exclusion and social inclusion. Furthermore, they develop intercultural skills that are necessary to decrease the boundaries between exclusion and inclusion.

1. martin.grander@mah.se

Keywords: Learning, mentoring, intercultural, inclusion, exclusion, integration

Resum

Cada any, al voltant de noranta estudiants universitaris participen en el programa de mentoria de la Universitat de Malmö, Nightingale -Rossinyol-. Com a mentor, l'alumne o alumna universitària es troba amb un infant d'escola de primària d'un barri desfavorit de la ciutat durant vuit mesos. Aquest article es basa en el treball de tesi en Ciències de l'Educació en el que vaig explorar l'aprenentatge que tenien els mentors i mentores que participaven en aquest tipus de programa. L'estudi es centra en l'aprenentatge des de dues perspectives diferents: primer, l'observació de quin tipus d'aprenentatge es dona; i segon, el coneixement que van acumulant els mentors al llarg de l'experiència. Per a l'anàlisi dels resultats, he emprat teories de l'aprenentatge, l'exclusió social i les competències interculturals. Per això, s'han emprat tant tècniques quantitatives com qualitatives. Vaig entrevistar a vint-i-cuatro mentors i vaig portar a terme una enquesta amb tots els seixanta vuit que participaren en el curs 2008/2009. Els resultats demostren que existeix un aprenentatge extensiu en el programa i que els mentors desenvolupen un coneixement important de les condicions de vida dels infants en risc d'exclusió social, compromís social i inclusió. També aprenen habilitats interculturals que són necessàries per acabar amb les barreres existents entre exclusió i inclusió social.

Paraules clau: Aprenentatge, mentoria, interculturalitat, inclusió social, exclusió social.

Resumen

Anualmente, cerca de unos noventa estudiantes universitarios participan en el programa de mentoría de la Universidad de Malmö, Nightingale -Ruisseñor-. Como mentores, los alumnos y alumnas universitarias quedan una vez por semana con un niño o niña de una escuela de primaria de un barrio de la ciudad durante ocho meses. Este artículo se basa en el trabajo de tesis en Ciencias de la Educación en el que exploré el aprendizaje que tenían

los mentores y mentoras que participaban en este tipo de programa. El estudio se centra en el aprendizaje desde dos perspectivas diferenciadas: primero, desde la observación de qué tipo de aprendizaje se lleva a cabo; y segundo, sobre el conocimiento que el alumnado universitario va acumulando a lo largo de la experiencia. Para el análisis de los resultados, he utilizado algunas teorías del aprendizaje, la exclusión social y las competencias interculturales. Por ellos, se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas entrevistando a veinticuatro mentores y llevando a cabo una encuesta con todos los sesenta y ocho mentores que participaron durante el curso 2008/2009. Los resultados demuestran que existe un aprendizaje extensivo en el programa y que los mentores desarrollan un conocimiento importante de las condiciones de vida de los niños y niñas en riesgo de exclusión social, compromiso social e inclusión. También aprenden habilidades que son necesarias para acabar con las barreras existentes entre la exclusión y la inclusión social.

Palabras clave: Aprendizaje, mentoría, interculturalidad, inclusión social, exclusión social.

1. Introduction

1.1. Objective

The basic concept of *The Nightingale Mentoring Programme*² is the mutual benefit that arises in the encounter between child and mentor. The child gets to meet an adult role model and gain insight into what it is like to study at university. In this way opportunities are created for children to strengthen their self-esteem. The student gets to meet with a child who has a different background, in the aim to create “... *an insight into a child's life and thereby increase knowledge, understanding and empathy for people's different life conditions*” (Sild Lönroth 2007:12).

The purpose of the programme is thus to create conditions for learning among students who become mentors. But what is this learning? And what knowledge are the mentors developing in that role?

This study takes as its starting point the concept of learning. I want to explore the learning that takes place in The Nightingale programme. The starting point is that the learning that happens in the mentoring programme is different from the learning that takes place in the classroom. In school we see a kind of learning that is commonly known as institutionalized learning. But what kind of learning is taking place in programme?

The approach to explore the learning in the mentoring programme can be divided into two parts. First, I want to find out what type of learning takes place among the mentors. Second, I want to know what the mentors are actually learning; what skills they train. My hypothesis is that a university student employed as a mentor develops the following skills:

- Practical acquired knowledge about children's living conditions, social exclusion and social inclusion
- Intercultural competence

2. Information about the programme: www.mah.se/nightingale

This approach leads me to the following two research questions:

1. What kind of learning takes place among the mentors participating in mentoring programme?
2. What knowledge is developed among the mentors participating in the mentoring programme?

1.2. Previous research on mentors' learning

Previous research of what students gain from mentoring has found that mentors gain increased empathy, enhanced communication skills and improved self-confidence (see Fresco & Carmeli (1990); Goodlad (1998); Hobfoll (1980); Topping & Hill (1995) and Wertheim et al., (1999)). Fresco and Wertheim (2001) have found that the learning that occurs among mentors can be divided into three main areas. The first area is about knowledge about children in today's society. Knowledge about socio-economical segregation, dysfunctional families and the effects of cultural differences are examples of what the mentors learn. The second main area of learning is the ability to communicate. According to the study, the mentors become more skilled in talking, listening and setting limits. A third area of learning is the self-awareness that mentors develop. During mentorship, mentors become aware of their own strengths and weaknesses, which is important in future professions. Furthermore, the authors state that the learning that takes place during mentoring is impossible to find in the regular education system.

The research done on the learning among mentors has so far mostly focused on the actual skills the mentors develop. However, there is a lack of research about the ways the learning in mentoring differs from the learning in school. To fill this gap, this article will focus on both the actual knowledge and the type of learning that occurs.

1.3. Limitations

Many different competences are certainly trained in a mentoring programme. In this study I have chosen to confine myself to skills connected to living conditions and social exclusion, as I find them most relevant and most in need of research.

2. Methods

I have used both qualitative and quantitative methods in this study. I have focused primarily on qualitative research interviews to collect data, while a quantitative survey was made to ensure results. Such a combination of qualitative and quantitative approaches is referred to as method triangulation, and is designed to compensate for the weaknesses of each method (Halvorsen 1992:92).

Of the 68 mentors participating in the 2008/2009 mentoring year, 24 were selected as research subjects for the qualitative study, generating a sample of 35%. I have used a so-called subjective non-probability sample (Halvorsen 1992:97), in which it is important to base the selection on analytical considerations of how typical the sample is in relation to the whole population. The 24 mentors were chosen to create a high diversity group in terms of gender, age, background and education.

The mentors were interviewed on two occasions. The reason why the interviews took place on two occasions is that I wanted to do a longitudinal study of the mentor's learning. In this way I could follow the learning process among the mentors and see how it had developed during the seven months that elapsed between the interviews. All mentors were asked whether they wanted to participate in the research study before supervision began. All respondents acknowledged recording and no one declined to participate in the research study. During my interviews I used a questionnaire based on a number of themes. I used the same questionnaire at both times to allow for longitudinal comparison. The interviews were partially transcribed as needed.

In the quantitative study, a survey was sent to all 68 active mentors in April 2009. The idea of the survey was to obtain a concrete and quantified measure of how the mentors considered their learning. The survey was distributed electronically and consisted of 15 questions or statements which the respondents had to answer, using a scale from 1 to 6. The respondents were also able to clarify, exemplify and comment on their responses. The response rate for the survey was 81%. In a non-response analysis, I found that men were as likely to respond as women. And I didn't see any patterns regarding age. The loss thus appeared to have a random character. The survey has not had any internal non-responses.

Using Microsoft Excel calculations, I have been able to control the standard deviation and to do cross tabulations where necessary.

3. Theoretical framework

Following the hypothesis, the theoretical framework of this study focuses on three areas: the concept of learning, theories about social exclusion and social boundaries, and inter-cultural competence.

3.1. Learning - what is it?

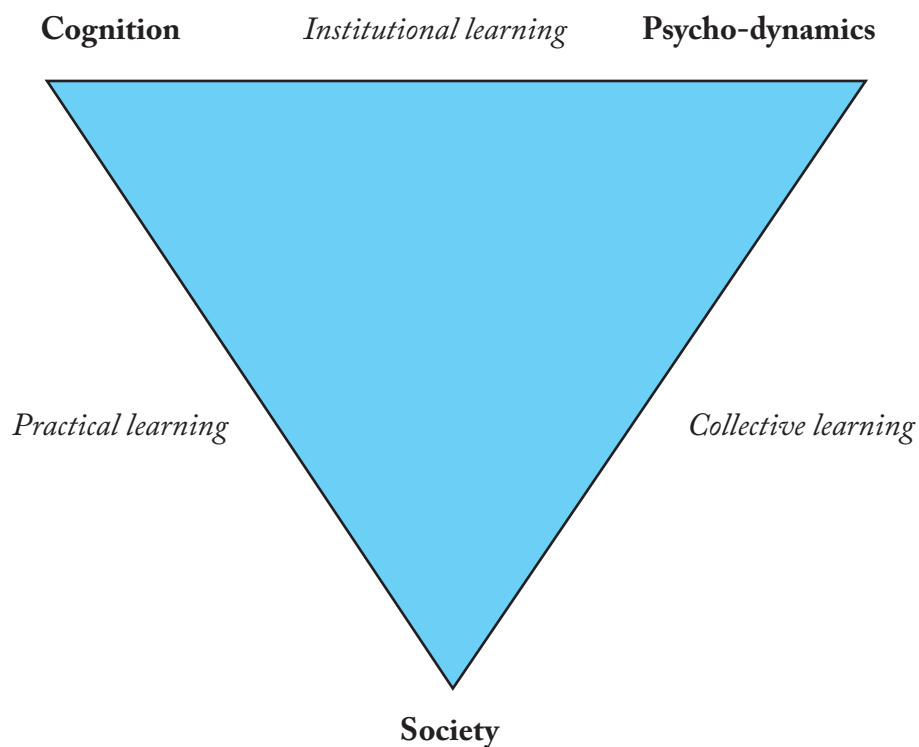
My premise is the view of learning advocated by the theory of *context-based learning*, in which the context the knowledge is developed in is central. When information is put into context and processed by a person, knowledge is created. Vygotsky states that all learning occurs in a social context (Lindqvist 1999). You learn together with others and you cannot learn anything outside the social context you are in. Thus, the quality of the social relationship, such as that between a teacher and a pupil at a school or between two persons in a mentorship, is crucial to learning really occurring.

The Swedish curriculum reflects an epistemological belief that knowledge is created when information is inserted into a context. Unfortunately, very little of the teaching in primary schools, but also at the university, makes use of any context (see Resnick 1987 & Eriksson 2009). This is especially evident for teaching of subjects not traditionally associated with experiments.

Context-based learning is not new. The background to the concept can be found in theories of learning in apprenticeships and it has occasionally been called “learning by doing”. But the definition of context-based learning is broader than this. Lave and Wenger develop the concept of using a process they call “*legitimate external participation*” (Lave & Wenger 1991:29). They mean that everyone who learns is part of a community of practitioners, and that learning requires full participation in the socio-cultural acts that occur within this community.

Context-based learning is the basis for much of today's learning research. Illeris (2001) has developed a model that assumes that learning is based on three dimensions, closely integrated with one another. There is a *cognitive* dimension related to content, a *psychodynamic* dimension related to emotions, attitude and motivation, and a *social* and *societal* dimension (Illeris 2001:24). All learning includes all three dimensions, and through these dimensions learning can also be analyzed.

Figure 1: Illeris' model of learning



The cognitive dimension involves the gathering of knowledge through environmental influences. The psychodynamic dimension is about the psychological urge to learn: learning always includes a process in which emotions, motivation and willingness to learn are keys. The societal dimension is explained in the following way: “*Comprehension of the social side of learning must therefore be related to the prevailing societal structure*” (Illeris 2001: 17f). Learning is fundamentally determined or included in the existing societal conditions.

These dimensions form three poles in Illeris' triangular model of learning. Illeris states that these poles together create a field in which all learning takes place. All learning has elements of all three dimensions, but to facilitate their analysis it can be useful to separate them to get a clearer picture of learning, *"provided that one is aware that the three dimensions are practically united"* (Illeris 2001: 19).

Illeris states that various types of learning can be placed in the areas between the poles: *institutional learning* that takes place in school; *collective learning*, which deals with the interaction between psychodynamics and societal learning; and *practical learning*. Illeris' field can be related to theories of context-based learning. Supporters of context-based learning are accordingly focused on the left side of the model, close to what Illeris calls practical learning.

3.2. Societal boundaries - especially apparent for children in cities

Parts of the neighbourhoods the participating children live in are characterized by social exclusion. Today, the term social exclusion is frequently used in media and by politicians to describe problems in society. What is meant by the term can however be substantially different. Miller (2002) argues that social exclusion means being excluded from the full benefits of being a citizen in society. In current research, social exclusion is seen as something that is multi-dimensional; it may be about poverty, unemployment or lack of participation in elections and other social structures. Levitas (2005) says that exclusion can be seen in three different discourses: MUD, RED and SID. MUD (moral underclass discourse) means exclusion in the sense of deviance and lower morale. RED (redistributionist discourse) is associated with poverty, while SID (social integrationist discourse) is related to unemployment. Such a division can be deployed in a more general theory about the causes of the exclusion. According to Stigendal (2008), the society's norms about what you don't *do*, what you don't *have* and what you don't *think* are essential if you are excluded or not.

Social exclusion must also be seen in relation to something. If you are excluded you are outside of something. Stigendal defines this as the inclusion of society. Society has evolved into an inclusion and the boundaries between the social inclusion and exclusion are most evident in cities. In the city district where the children in The Nightingale programme live, the borders between inclusion and exclusion are highly visible. These borders can be as sim-

ple as a street separating a tenement area from an area dominated by private houses. The borders are interesting, since they indicate the relationship between exclusion and inclusion.

Measures that intend to break exclusion must focus also on the included part of the relationship (Stigendal 2006: 10ff). A mentoring programme can be seen as an attempt to also change the included part of the relationship. Colley writes about the mentorship's ability to reproduce spontaneous informal meetings and make the advantages of these available also to children (Colley 2003:42). Children who live in areas characterized by social exclusion can make contact with inclusion, at least with persons who represent the societal inclusion. Thus, a mentor has the potential to become the bridge that contributes to a possible change, albeit in the long run.

3.3. Intercultural competence - a tool for managing social boundaries

When talking about social exclusion and inclusion, a relevant term is interculturality. A meeting between exclusion and inclusion is often an intercultural meeting.

Intercultural competence is a relatively new concept that has become very popular in education and sociology in recent years. Since the concept is relatively new, the definitions tend to vary. The Swedish National Encyclopaedia Dictionary defines the word intercultural by stressing the interaction between people with different languages and cultures. Thus, intercultural competence is different from multicultural competence in the sense that something is happening *between* cultures. This difference between multicultural and intercultural is supported by Lorentz and Bergstedt (2006), who refer to a definition used by the Council of Europe. According to this division the word intercultural indicates acts or phenomena that describe movements between individuals. Hence, multicultural competence could simply be a matter of having knowledge of various cultures, while intercultural competence is about communication between cultures. Stigendal (2009) elaborates on this, saying that intercultural competence involves knowledge about different worlds and the ability to cross social and cultural boundaries.

Thus, intercultural competence deals with both *knowledge* and *ability*. An intercultural competent individual has knowledge of other cultures, but also the ability to move

across borders between different cultures. However, it is important that both of these characteristics are seen as knowledge. Thus, a better approach is to use the distinction between “*know what*” and “*know how*”.

Many of the children in The Nightingale programme live in areas characterized by cultural pluralism. Thus, many possess intercultural competence. This is perhaps not something that the children themselves are aware of. It’s natural for them to move across borders between different cultures. At school – and on the way to school from home – such borders are crossed every day.

4. Results

This chapter presents the results from interviews and questionnaires. I will start by presenting the results regarding the *type* of learning that takes place among mentors. In the next section I will present the results in relation to *what* the mentors are learning.

In my qualitative study I asked the questions; “*What kind of learning takes place in The Nightingale, do you think?*” and “*How does learning in The Nightingale differ from what happens in the classroom or in your practice?*” The responses were many and varied³.

*“It’s not the same as practice. During practice you have a teacher who watches your back. Here it is my responsibility from day one. During practice you are more of an observer. Instead of reading about it, you go out and feel it; like dipping your toes in the water. But in The Nightingale, it is the real thing. I think that sort of learning is good” (Rolf)*⁴.

“The Nightingale is 100% practice, but it is a completely different experience than what occurs in school’s practice. Here it’s one-to-one meetings. And you do not think that everything must be so educational” (Sue).

3. The selection of quotes has been made using a representative criterion. Persons who best illustrate general point of views have been used more frequently than others. Furthermore, data has been limited so only the most relevant aspects of the interviews have been used in this study.

4. All mentors have been renamed using fictitious names.

The mentors reflect on the knowledge in theoretical, practical and also empirical terms. According to this, the answers to the question about what kind of learning takes place in the Nightingale can be divided into two categories of the view of knowledge. The first category is the mentors who make a clear distinction between theoretical, practical and empirical knowledge, as the quote above indicates. They claim theoretical knowledge happens in school, while practical and empirical knowledge is developed in The Nightingale:

“In school, you learn the theories, and in The Nightingale, you learn by participating” (Survey response).

The second category of mentors sees learning as something that is practical, theoretical *and* empirical, stating that all types of knowledge must be included in learning. Mentoring is seen as a way to reconcile theory and practice and also to entrench empirical knowledge.

“The social worker training is very theoretical. Usually it is just that we sit and listen. So far, I feel that I am taking in information and facts, but I do not have time to anchor it. The knowledge never really has time to sink in (...) but what I have learned in The Nightingale is to anchor the theories. You are carrying something that you can use, like some kind of tacit knowledge” (Sophie).

This category of mentors doesn't make any explicit distinction between theoretical, practical and empirical knowledge. They describe the mentoring as something that deepens learning through encounters with another human being, and it's this knowledge you have to process in order to make it your own knowledge. They argue that the type of learning that takes place during mentoring is unique:

“You feel it yourself. It is not about books you read. It is not theories. It is not practical. This is something concrete, something real. You get experience from reality and discuss it using your other knowledge” (Damien).

“The Nightingale helps me reflect on what I read about in school. It makes the knowledge in school stick; I make it my knowledge” (Nour).

The answers can be categorized using the different approach mentors have to the knowledge developed in *The Nightingale* in particular, but also epistemological beliefs in general.

4.1. The realization of a context-based learning

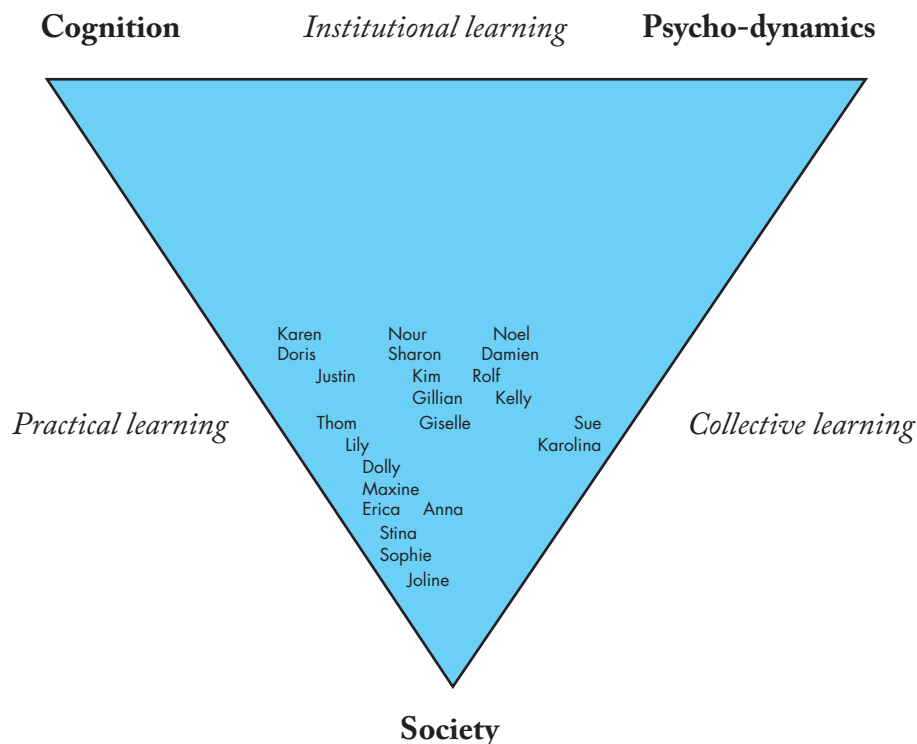
According to the contextual view on knowledge, learning takes place in a context, is a social activity that is dependent on cooperation, and must consist of theoretical, practical and empirical knowledge. The different kinds of knowledge are interrelated and all learning includes all three types. This is also the epistemological view expressed in the Swedish curriculum. The curriculum includes theoretical, practical and empirical elements in its approach to describe the learning process:

“Knowledge is expressed in various forms – such as factual knowledge, understanding, skills and experience – all of which presuppose and interact with each other” (Skolverket 1994:4).

This view of knowledge is not as present in higher education in Sweden. The university’s curriculum distinguishes between *knowledge*, *skills* and *attitudes*. This can be interpreted as meaning that practical knowledge (skills) is not knowledge, but something else. Some of the mentors appear to confirm this view of knowledge. They reflect an epistemological point of view where theoretical knowledge is developed in school and empirical and practical knowledge are developed in meetings with the mentor child. But one group of mentors accounts for a learning that has characteristics of contextual knowledge and a view of knowledge that can be found in the school’s curriculum. According to those, theoretical, practical and empirical knowledge is necessary for learning and interacting with each other.

Illeris’ model of learning is interesting as a tool to analyze the mentors’ responses. By ranking the knowledge that the interviewed persons claim to gain as mentors using scales linked to the three dimensions, I have placed the 24 mentors in Illeris’ model to present their views on learning.

Figure 2: The mentors placed in Illeris' model of learning



The first thing I can conclude is that the learning in the mentoring programme is of a social nature. Almost all the mentors can be placed in the bottom part of the field. A group of mentors is placed on the left side of the model. These mentors see the learning in mentoring as development of pure practical knowledge. A smaller number of mentors are on the right side of the model. These mentors believe that learning occurs in community with others. The mentors placed on the right and left sides form a category that represents a view of learning where theoretical, practical and empirical knowledge is not interconnected.

A second category of mentors is placed around the middle of the triangle. They see the knowledge they develop in the mentoring programme as the result of a unique learning process, a process that is not covered in the regular education system. Learning consists of different types of knowledge, but it is the context that is most important for the experiences to really become knowledge.

These mentors represent a contextual view of knowledge. The fragments of knowledge you gain becomes learning when put into a context. The interplay between theoretical, practical and empirical knowledge is very visible and learning occurs in a cooperative process between the mentor and child. This is also confirmed by other studies that relate mentoring to context-based learning (see Miller 2002). The knowledge becomes your own if the relationship is characterized by psycho-dynamics, if the conversation with the child is cognitive and, above all, if the meeting takes place in a social context that represents the child's everyday life. Based on this experience, the mentors shape their knowledge, and use and develop it further in their educations and own life. This learning is very clearly expressed in the Swedish curriculum, but is not properly practiced in schools today.

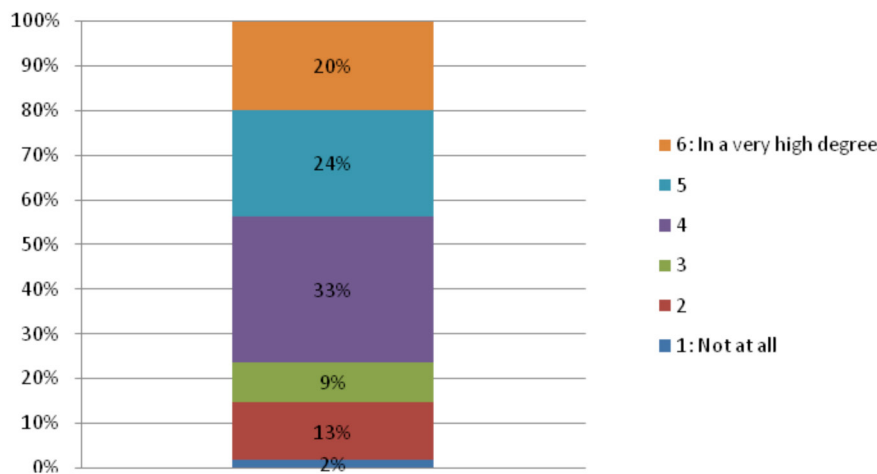
4.2. Knowledge hard to access becomes available

The second question in the study deals with what the mentors actually learn. During the interviews I initially asked an open question; "What have you learned during the year as a mentor?" The responses cover a wide range, and many are connected to my hypothesis.

Knowledge of societal boundaries

As noted, many of the children participating in the mentoring programme live in areas characterized by social exclusion. The situation of the mentors can, on the other hand, be characterized as inclusion, that is to say that they are representing the society, for example by studying at the university, having a job or being part of a social structure that does not exist in the excluded areas. A number of responses in the interviews suggest that awareness of exclusion and inclusion has increased, since the mentors have gained insight into something that is new and different. The answers from the survey confirm this:

Figure 3: To what degree have you gained knowledge of children's living conditions?



Almost half of the mentors indicated that they have strongly or very strongly increased their knowledge of children's living conditions. The mean level is 4.2 out of 6. The comments and interviews illustrate how the mentors have gained knowledge of a world that often differs from the world they live in:

"I have learned (...) how is it to be a refugee growing up in Sweden. What problems one encounters, how family relationships look and the culture of the family (...) what happens when the father is not the safest person of all people on earth who can fix everything, and when mom cannot go shopping because she does not know how to ask for cheese in the deli?" (Nour).

Comments provide examples of how mentors develop their thoughts about the world they encounter, reflecting on their own role in the meeting with the child.

"I have learned that many children who come here have been through terrible things. We went to the cinema and there was one person in the movie with an automatic rifle. The child told me: "I have used one in Iraq." (...) Then, who am I to explain that it is dangerous to climb too high in a scaffold?" (Damien).

Many of the comments deal with social boundaries. Mentors have gained insight into what it is like to grow up cramped in an excluded area, how it can be to have parents

who are without work or how hard it is to connect with societal structures. It is clear that many have gained insight into the existence of social boundaries and that in many cases they belong on different sides of these boundaries than the children and their families. Mentors want to show a different world than the one the children live in. It may be about showing student apartments, university facilities or the residential area students live in. For some children the meeting with the mentor is the first time they meet someone outside the family network. Many hope this will demonstrate Malmö's diversity and different areas. "I hope I can be a door that allows him to get around to more places in Malmö", says one mentor. Another mentor says she hopes to give a better image of the university:

"We were at my house and I told him that I would study in the evening. He said 'why should you study, you already know Swedish'. So I showed my books and talked about the university" (Nour).

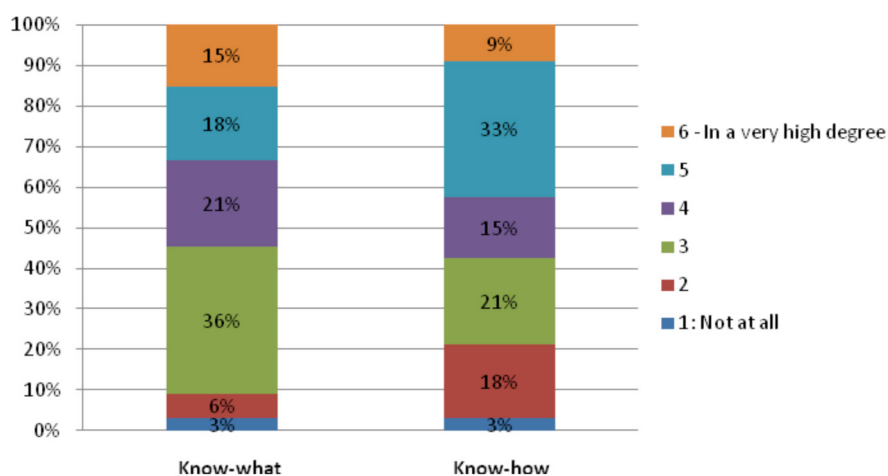
In the previous chapter I have stated that a change from exclusion can only be achieved if the included part is also incorporated in the change. Mentoring has the potential to account for such a change. But for this to happen, the mentors must work to change themselves and their views of exclusion. From the results I can conclude that many of the mentors are in a position to do this. According to Levitas' discourses of exclusion, the mentors can see how exclusion takes on a certain character. According to the replies, there are large numbers of children who seem to be in exclusion, as regarded by the RED discourse (e.g. poverty) and the SID discourse (e.g. unemployment). Many of the mentors have, thanks to the new knowledge, changed their views of themselves. Several of the mentors believe that new knowledge about people's different living conditions allows one to see oneself in a new light, so that prejudices disappear and it becomes easier to understand and work to overcome exclusion. Responses indicate that the mentors have initiated a small but possibly significant movement from exclusion to inclusion. Through changes in their view of exclusion and in particular their role in representing inclusion, the meetings may be the beginning of important journeys of the children from exclusion to inclusion. With respect to Malmö University, helping to crack codes in the new community or just introducing new, previously inaccessible places for children might play an important role in the future. Mentors may act as a bridge or link to social inclusion. Not only for the children, but also for their families. Thus, the mentors become bearers of a method of integration.

Interculturally skilled students

Much of the knowledge developed is related to the boundaries of society. One way to take advantage of these skills is to see them in light of intercultural competence. I have stated that intercultural skills can be seen as *know-what*, as a result of interaction with individuals from other cultures, and as *know-how*, skills to move across barriers between different cultures. The meeting between mentor and child creates conditions for intercultural skills. Many of the children in the programme already have these skills. They meet many cultures every day and are constantly crossing borders. Many of them master several languages and have knowledge of the cultures and expressions of their schoolmates. Thus, it is interesting to examine if also the mentors are able to develop intercultural skills through the mentoring process.

Survey responses indicate that cultural understanding (*know-what*) have increased. On a scale of 1 to 6, where 6 represents a much better understanding of other cultures, the mean is 3.9. When it comes to adaptability (*know-how*), the responses indicate that this has also increased. On the claim “*The Nightingale has given me greater skills to move between different cultural worlds*” the mean is 3.9. The figure below shows a comparison of how mentors perceive their competence with respect to *know-what* and *know-how*.

Figure 4: Intercultural skills: I have gained knowledge of other cultures (*know-what*), I have gained the skills to move between different cultural worlds (*know-how*).



Thus, half of the mentors believe that they have gained greater knowledge of different cultures to a fairly high degree or higher, and nearly 60 percent believe that their ability to move between cultural worlds has increased to a fairly high degree or higher. Intercultural competence has undoubtedly increased among the mentors. Mentors describe how this can turn out by giving examples of both *know-what* and *know-how*:

“You get more respect for people when you know where they are from and what they’ve been through. This respect and knowledge makes you more open as a person. I can connect with more people. It’s easy to talk to a fellow student since we are so similar. But since having gotten to know my mentee and his family, I can more easily approach other people who do not have the same cultural background as me” (Nour).

Related to the previous discussion about social boundaries, some of the mentors make a connection between the cultural competence that is developed and the role it plays in the relationship between social exclusion and inclusion:

“A mentor can play a role in bridging cultural differences. I have gotten a better understanding of other cultures and may play a role in changing exclusion” (Damien).

“It is a skill that I will find useful when I’m going to work. It is in many ways different to how I grew up. It is important to know this, especially in Malmö. If you want to help with integration issues, you must have knowledge of different cultures” (Nour).

I have been able to show that most mentors believe that they have developed increased awareness of cultural differences and also increased ability to move between different cultural worlds. Some of the mentors said that they will find it easier to approach people with different backgrounds than themselves in the future. I can conclude that some of the mentors, by being able to develop intercultural skills, also can act as bridges between exclusion and inclusion. One mentor said that by seeing yourself from a new perspective you can understand and help. And that’s exactly what is required in the new society that is characterized by pluralism. With a new perspective on your own culture, it’s easier to understand other cultures and be able to move between different cultural worlds. Without such skills, it would be more difficult to contribute to a society with weakened boundaries between social exclusion and inclusion.

5. Conclusions

My analysis suggests that the learning that takes place in The Nightingale Mentoring Programme is extensive and valuable. The mentors express a view of knowledge that is very much in line with the epistemology advocated in the Swedish curriculum: that knowledge is created when information is put into a context. This is a view of knowledge that has been hard to achieve in the ordinary educational system. The mentors present context-based learning that can be said to bring to life the view of learning that is presented in many policy documents but not often actually achieved.

Learning through mentoring is thus context-based, in the sense that the information received at school and through experiences is put into a context; the context of meeting the child in his or her environment. Through the mentoring process, mentors can jointly develop practical and empirical knowledge, which they can use to enhance their theoretical knowledge. By being able to follow a child over a long period of time, a condition is created to insert the knowledge from the university into a context. A mentor who is studying to become a city planner is able to see a child in his or her physical context and to gain insight into the conditions that characterize the residential areas they are going to work in. Learning takes place from the encounters with the children and their environment, and the learning in school is inserted into this context.

Learning through mentoring should not only be seen as a complement to the learning that takes place in universities, but also as one way to transform knowledge about today's society to one's own knowledge, which is a necessity for learning. The learning that the mentors express represents an approach to knowledge that is necessary to get around in today's society.

The results also show that the mentors have achieved a number of specific competences. The analysis suggests that knowledge of society's boundaries between social exclusion and the inclusion of society has increased very much. Also, the results show that many mentors have developed intercultural competence, both by having knowledge of different cultures and knowledge of how to move between cultural boundaries. The result is even more interesting when put into a larger perspective. Knowledge of social exclusion,

the perception of your role as representative of social inclusion, and the development of competence which means that you can move between cultural worlds in a society characterized by pluralism suggests that the learning that takes place in the mentoring programme ensures that the mentors are well equipped for the future. They can leverage their knowledge to build a society where the boundaries between social exclusion and inclusion are weakened and where new skills – needed in society – can be taken care of.

Context-based learning together with these intercultural and integrative skills forms the main conclusion I would like to highlight in this study. Mentoring is not only a complement to university education. Meeting with the children creates a knowledge that is more or less unique and hard to obtain in any other way. This knowledge is invaluable when it comes to building tomorrow's integrated society.

6. Future courses of action

Performing a study with a number of students who are in the midst of a mentoring year gives a result which of course is uncertain. In this research I find trends on how mentors perceive themselves at the present time. Measuring the sustainability of my conclusions will require a different type of study, a study that examines the effects of mentoring in the longer term.

Thus, an interesting research project would be to perform a study on mentors who have gone through a mentoring programme during university studies and now are active in the labour market. Such a study could give legitimacy to the conclusions I draw in this study.

Bibliography

- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion*. Oxon: Routledge.
- Eriksson, M. & Starck, K. (2008). *Utredning på Centralskolan i Staffanstorp*. Malmö: Malmö University.
- Eriksson, M. (2009). *Analys av Lunds Utbildningspolitiska program (UPP) Malmö*: Malmö högskola

- Fresco, B. & Carmeli, A. (1990). "PERACH: A nationwide student tutorial programme". In GOODLAD, S. & HIRST, B. (Eds.), *Explorations in peer tutoring*. Oxford, England: Blackwell Education.
- Fresco, B. & Wertheim, C. (2001). "Mentoring by Prospective Teachers as Preparation Working with Children at Risk". *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, no. 2, 2001
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hobfoll, S. (1980). "Interracial commitment and involvement in undergraduate tutors in an inner city preschool". *Journal of Community Psychology*, 8, 80-87.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levitas, R. (2005). *The inclusive society? Social exclusion and New Labour*. Basingstoke: Macmillan.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan – texter ur Lev Vygotskijs pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2006). (Eds.) *Interkulturella perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people*. Norfolk: Routledge.
- Resnick, L. B. (1987). "Learning in school and out". *Educational Researcher*, 16(9)
- Sild Lönroth, C. (2007). *Näktergalen – en knuff framåt*. Malmö: Malmö University.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm, Fritzes
- Stigendal, M. (2006). *URBACT – Young People from Exclusion to Inclusion. Revitalising European Cities*. Malmö: City of Malmö.
- Stigendal, M. (2008). *Behovsanalys av sydöstra Malmö (SÖM: Processamordning)*. Malmö: Malmö University.
- Stigendal, M. (2009). *Intercultural competence among young people in deprived neighbourhoods*. Malmö: Malmö University.
- Topping, K. & Hill, S. (1995). "University and college students as tutors for school children: a typology and review of evaluation research". In GOODLAD, S. (Ed.) *Students as Tutors and Mentors*. London: Kogan Page.

Wertheim, C. (1999). *Contributions of tutoring experience to preservice teacher's sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, April 1999.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Torrens, R. (2011)

La dimensió privada i la dimensió pública de la societat civil.

Les entitats d'iniciativa social d'atenció a la discapacitat

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 76-96.

La dimensió privada i la dimensió pública de la societat civil. Les entitats d'iniciativa social d'atenció a la discapacitat

Ramona Torrens Bonet¹

Universitat Rovira i Virgili

Resum

En aquest article s'analitzen les entitats del tercer sector d'atenció a les persones amb discapacitat intel·lectual del Camp de Tarragona, i s'identifica el lloc que ocupen en la provisió de serveis socials de responsabilitat pública juntament amb l'Estat i el mercat.

A partir de la dialèctica entre Estat i societat civil, es reflecteix com el ressorgiment de la societat civil en el procés de democratització de les societats modernes representa la recuperació de la seva dimensió pública. Aquesta dimensió entronca amb la de la societat política, que ha estat sostreta de l'Estat en el procés d'assimilació d'aquest a l'aparell de govern.

S'adopta una aproximació etnogràfica per analitzar la trajectòria de les entitats en tres etapes: carismàtica, professionalitzadora i generadora de valor. S'analitzen tres dimensions: l'estructura organitzativa, els serveis i les relacions. Es destaca la recerca de l'equilibri entre dues

1. Doctora en Antropologia, professora de l'ensenyament de Treball Social a la Universitat Rovira i Virgili. ramona.torrens@urv.cat

lògiques de gestió, l'assistencial i l'empresarial, que les condueix a un doble isomorfisme institucional: amb l'administració pública i amb l'empresa mercantil.

Paraules clau: tercer sector, discapacitat intel·lectual, societat civil, Estat, mercat, iniciativa social.

Abstract

This doctoral thesis analyses third-sector care of the intellectually handicapped and the sector's function of providing social services that are a public responsibility in conjunction with the state and the market.

On the basis of the relationship between state and civil society, the resurgence of civil society in the democratization processes of modern societies is analysed as a representation of the recuperation of their public dimension. This dimension is connected to that of political society, which was removed from the state during the process in which the state was assimilated into the government apparatus.

An ethnographic approach was used to analyse three stages in the development of these entities: charismatic, professionalizing and value-generating. The organizational structure, services and relationships are analysed in search of a balance between two management logics that lead to a double institutional isomorphism: public administration and commercial company.

Key words: Third Sector, Intellectually handicapped, Civil Society, State, Market, Social initiative.

Resumen

En este artículo se analizan las entidades del tercer sector de atención a las personas con discapacidad intelectual del Camp de Tarragona, en su función de provisión de servicios sociales de responsabilidad pública junto al Estado y el mercado.

A partir de la dialéctica entre Estado y sociedad civil, se analiza como el resurgimiento de la sociedad civil en el proceso de democratización de las sociedades modernas representa la recuperación de su dimensión pública. Esta dimensión entronca con la de la sociedad política, que ha sido sustraída del Estado en el proceso de asimilación de este al aparato de gobierno.

Se adopta una aproximación etnográfica para analizar la trayectoria de las entidades en tres etapas: carismática, profesionalización y generación de valor. Se analiza la estructura organizativa, los servicios y las relaciones en la búsqueda del equilibrio entre dos lógicas de gestión que las conduce a un doble isomorfismo institucional: con la administración pública y con la empresa mercantil.

Palabras clave: tercer sector, discapacidad intelectual, sociedad civil, estado, mercado, iniciativa social.

1. Introducció

Molt sovint, quan es parla de sistema de serveis socials s'interrelaciona, bàsicament, amb l'acció dels poders públics. S'identifica els polítics, els tècnics i els professionals de les administracions com els actors del sistema. Quan des del sistema es fa referència al tercer sector no es parla de societat civil, sinó d'operadors que s'afegeixen al sistema per proveir serveis i prestacions. Les entitats d'iniciativa social (EIS) són operadors cada vegada més presents en els discursos oficials, però continuen sent tractades de forma subalterna respecte a la seva inclusió i/o incidència en el sistema.

La recerca en què fonamento el contingut d'aquest article connecta aquestes dues realitats: quin és el lloc que ocupa l'acció de la societat civil a través de la iniciativa social en la producció i provisió de serveis socials.²

La dialèctica entre l'Estat i la societat civil és el marc analític en què enquadro la recerca. La trajectòria d'unes EIS que sorgeixen de la societat civil, a través de familiars de persones afectades per la discapacitat intel·lectual, em proporciona l'escenari idoni per analitzar com la capacitat de mobilització i d'actuació de la societat civil en un moment històric és cooptada per part dels poders públics i com, en la realitat actual d'aquestes entitats, s'expressa la possibilitat de recuperar i reconstruir la dimensió civil i pública que les singularitza i les diferencia de les actuacions realitzades per altres agents, bàsicament el mercat i l'Estat.

2. El tercer sector en el marc de la dialèctica entre Estat i societat civil

Una perspectiva molt estesa planteja el dilema públic-privat i societat civil - Estat en termes dicotòmics. És un enfocament que expressa un caràcter excloent i antagònic que d'entrada condueix a impossibilitar l'entesa i la comunicació, i suggereix que quan la societat civil guanya l'Estat perd, és a dir, més Estat significaria, forçosament, menys societat civil. Es tracta d'un plantejament que no puc menysprear perquè està molt estès i suggereix diferents qüestions clau per analitzar la dialèctica entre Estat i societat civil; però hi ha diverses raons

2. Aquesta perspectiva d'anàlisi contribueix a revisar el procés de construcció del sistema de serveis socials a Catalunya, partint i complementant els treballs de Pelegrí (2004), Vilà (2003) i Rubiol i Vila (2003), entre d'altres.

que aconsellen superar aquesta dicotomia, ja que la ciència contemporània més avançada ens ha fet veure la conveniència de desprendre'ns dels esquemes binaris per entendre el funcionament dels sistemes complexos. La freqüent dicotomia públic-privat només ens permet fer quadrar l'evidència empírica. No es produeix un automatisme que ens indiqui que el creixement de l'Estat comporta sempre el decreixement en igual magnitud de la societat. Hi ha subconjunts de la interacció entre Estat i societat civil en què les relacions constitueixen un «joc de suma zero», però en d'altres es tracta de «jocs cooperatius».

Atenent el caràcter dinàmic en la dialèctica entre societat civil i Estat, i arran dels canvis històrics provocats sobretot pel trànsit d'un estat del benestar a una societat del benestar, en el debat que centra l'anàlisi en la recuperació de la societat civil s'hi distingeixen tres conceptes: Estat, mercat i tercer sector. Les EIS que han estat objecte d'estudi es troben en la intersecció entre l'Estat, el mercat i el tercer sector. Neixen a partir d'un moviment social que les situa actualment, en el vessant institucionalitzat, en el tercer sector, per cobrir uns espais desatesos per l'Estat utilitzant els mecanismes del mercat i gestionant serveis de responsabilitat pública.

Atès que l'evolució de la societat civil organitzada requereix ser analitzada en el marc de les relacions amb l'Estat, centro una part d'aquest article a tractar la dialèctica de la relació entre l'Estat i la societat civil en les democràcies modernes.³

La societat civil en les democràcies modernes

Malgrat que la majoria de les transicions democràtiques són prolongades, negociades i controlades, els estímuls per a la democratització i, en particular, la pressió per concloure el procés han vingut, bàsicament, de la *resurrecció de la societat civil*, la reestructuració de l'espai públic i la mobilització de tota mena de grups independents i moviments populars. Per tal de caracteritzar aquest ressorgiment en el context de les transformacions

3. Cal fer, però, una breu referència a les concepcions més clàssiques de la societat civil (liberal, hegeliana, marxista i gramsciana), que no han estat descartades sinó més aviat reinterpretades. El concepte de *societat civil* és utilitzat en la tradició filosòfica política del iusnaturalisme i acostuma a ser equiparada amb la societat política o amb l'Estat. En la tradició hegeliana i marxista, la societat civil és associada al sistema de necessitats i les seves formes d'organització (Hegel), a la societat burgesa (Marx) i al moment de l'hegemonia cultural en la superestructura (Gramsci) (Giner, 2008).

de l'Estat des de la postguerra i d'entendre l'abast del concepte de societat civil, proposo partir de l'anàlisi de dues posicions:

- a) la liberal, que privilegia l'esfera de llibertat dels integrants de la societat civil davant de l'Estat, a partir d'autors liberals com Víctor Pérez Díaz i Ernest Gellner, i
- b) la socioliberal, que anteposa criteris d'igualtat com a principal valor de la societat, a partir d'autors postmarxistes o neomarxistes com John Keane i David Held.

Estudis relacionats amb el retorn de la societat civil en les societats occidentals del període de la segona postguerra, com el de Pérez Díaz (1993), consideren la creixent legitimitat pública de la societat civil quan molts ja l'havien desnonat. Dins el seu plantejament, l'Estat i la societat civil estan separats però implicats en una sèrie d'intercanvis. L'Estat és alhora un aparell coercitiu que garanteix la pau i un proveïdor de serveis cap a la societat. En correspondència, l'Estat demana a la societat el consentiment cap a la seva autoritat. En aquesta relació de comandament i d'obediència es configuren les diferents modalitats d'intercanvi: acceptació, consentiment i rebuig, entre d'altres.

La posició de Gellner (1996) sembla distanciar-se de les posicions de Pérez Díaz: ni mercat incontrolat ni estat limitat. La societat civil gellneriana es compon d'una pluralitat econòmica, política i ideològica d'institucions no governamentals prou fortes per contrarestar l'Estat, encara que no li impedeixen complir les seves funcions de garantir la pau i ser àrbitre d'interessos fonamentals. Gellner no proposa reviure l'Estat benefactor, però sí que reconeix que en determinades circumstàncies és justificable la seva existència. Sembla, doncs, que el liberalisme de Gellner es troba a meitat de camí: si bé és important mantenir l'autonomia i la llibertat de les unitats productives, ni l'una ni l'altra no poden ser absolutes, ja que estan condicionades per les polítiques de l'Estat, que és qui pot decidir amb un ampli marge d'autonomia quines esferes de la seva influència són moralment acceptables. D'altra banda, no concep la política de benestar com a promotora de drets universals per a tots els individus amb independència de la solvència econòmica, sinó com un simple instrument discrecional i assistencial adreçat a determinats grups socials. Entre la llibertat i la igualtat, Gellner sembla inclinar-se per la primera, però no a qualsevol cost de la segona (Cansino i Ortiz, 1997).

En el marc de les discussions de l'opció socialista per fer una diagnosi del renaixement de la societat civil europea, John Keane (1992) planteja que el socialisme només pot tenir perspectives si es deixa d'identificar amb el poder estatal centralitzat i si es converteix en sinònim d'una major democràcia i d'un sistema de poder diferenciat i pluralista. Implica, doncs, replantejar la relació entre l'Estat i la societat civil: «entre la compleja red de instituciones políticas (...) y el reino de actividades sociales (...) que están legalmente reconocidas y garantizadas por el Estado» (Keane, 1992:19). Ho ha fet analitzant el cas de l'Estat benefactor que anomena *socialisme estatalment administrat*. Planteja que el programa socialdemòcrata va incórrer en diversos errors: va assumir que el poder estatal podia fer-se càrrec de l'existència d'allò social, i això va estimular el consum passiu i l'apatia ciutadana; va fracassar a l'hora de complir les promeses, i la seva eficàcia es va debilitar a causa dels intents d'ampliar la regulació i el control de la vida social mitjançant formes corporatives que va supeditar als interessos del govern.

Segons l'autor, la democratització socialista significaria mantenir i redefinir les fronteres entre societat civil i Estat mitjançant dos processos simultanis: l'expansió de la llibertat i igualtat social, i la democratització i reestructuració de les institucions estatals. Caldria reduir el poder del capital privat i de l'Estat respecte de la societat civil i responsabilitzar les institucions estatals davant la societat civil, i redefinir les funcions de protecció i regulació de la vida dels ciutadans.

Una altra aproximació la proporciona David Held (1992), que parteix del principi d'autonomia. L'autonomia es pot garantir a través de l'ampliació d'un efectiu *sistema de drets*, que especifiqui les responsabilitats dels ciutadans respecte a aquests, i les obligacions de l'Estat cap a grups de ciutadans que no es podrien invalidar. Per Held, sense una societat civil independent, el principi d'autonomia democràtica no es pot realitzar, però sense un Estat democràtic compromès amb profundes mesures redistributives és poc probable la democratització de la societat civil.

L'avenç, però, del procés de modernització ha difuminat de forma progressiva la distinció entre l'esfera estatal i la civil. García-Pelayo (1977) ja deia que la dinàmica sociopolítica, més que vertebrar-se mitjançant dues esferes, ho fa a través d'intensos i creixents processos d'interacció entre ambdues. Això es deu a un continu *procés d'interpenetració*,

que dóna lloc a la *societat política*, com una esfera resultat de la combinació de l'Estat i la societat civil.

«La sociedad política se caracteriza como un espacio o sistema de interacción en el que participan actores civiles y gubernamentales, que no es propiamente ni el ámbito de las decisiones colectivas, ni el ámbito de las decisiones privadas (...). No es, pues, el espacio en el que se ejecuta el contrato social, ni en el que se desarrollan contratos particulares, sino aquel en el que se elabora y reconstruye el primero. Se trata, en fin, de un espacio público participativo en el que colisionan, negocian y llegan a acuerdos actores (e intereses públicos) y privados. Tal y como señala Farneti (1994:90), la sociedad política sería “un espacio político entre estado y sociedad civil” en el que tienen lugar los procesos de interacción entre agencias gubernamentales (estado) y actores sociales (sociedad civil) para regular la vida en común» (Navarro Yáñez, 2002:3).

La societat política pren cos a través de la intensitat i diversitat amb què els actors socials, individuals i col·lectius tracten de fer valdre els seus interessos en la presa de decisions quan pretenen prendre part en el disseny de les orientacions de canvi social. És un procés que apareix com un complex sistema d'intermediació i negociació d'interessos de diferent naturalesa. Com a manifestació d'aquest fenomen, ja no es parla tant d'acció de govern, sinó de models de governança, en què els diferents actors, estatals i civils, tracten de dissenyar formes amb què es pugui fer viable la vida en comú (Mayntz, 1999). Un factor bàsic d'aquest fenomen és el creixent procés de corporativització, a través del qual la defensa i representació dels interessos civils es dóna cada vegada més a través de corporacions, organitzacions, grups i associacions, és a dir, actors col·lectius orientats per criteris de coordinació imperativa (Pérez Yruela i Giner, 1979).

No hi ha dubte que aquest augment del procés d'interpenetració afecta el rendiment heurístic de la dicotomia clàssica entre Estat i societat civil. En aquest sentit apunten les actuals reflexions sobre la democràcia participativa (associativa o deliberativa). Per exemple, la proposta d'una «societat civil fortament democràtica» de Benjamin Barber, basada en la presència de la ciutadania en l'espai públic d'interpenetració entre Estat i societat civil. O la proposta de democràcia associativa de Cohen i Rogers (1995), mitjançant l'assignació de tasques de provisió de serveis públics a les associacions civils.

Societat civil i tercer sector

El tercer sector emergeix com a resultat d'una interpretació dels universos organitzacionals de les societats civils modernes (Ariño, 2008). Una de les investigacions que ha protagonitzat l'estudi comparatiu més ambiciós del tercer sector és el dirigit per Lester Salamon.⁴ Descobreix que el tercer sector és un reflex de les societats modernes i burocratitzades, organitzades per solucionar qualsevol problema imprevist o fomentar col·lectivament qualsevol objectiu, individual o col·lectiu. És una expressió nuclear de la dinàmica que aporta el desenvolupament i l'evolució de les societats modernes. Més que un sector emergent, es tracta d'una societat civil en estat d'expansió.

La proliferació d'associacions no lucratives en les últimes dècades i els canvis experimentats en les relacions amb l'Estat i amb la societat ens indiquen un «gir històric» en el desenvolupament del tercer sector. Això justifica la sensació cada vegada més generalitzada que la solidaritat organitzada en qualsevol de les variants institucionals, lluny de ser marginal, presenta tots els símptomes de constituir un fenomen social adult per la solidesa de les estructures, per l'extensió de la implantació social i per l'envergadura dels recursos, tant humans com financers (Ruiz Olabuenaga, 2005). Sobre aquest gir històric, Ariño (2004) suggereix diferents interpretacions: 1) unes, des d'un horitzó utòpic, diuen que es tracta d'una nova era de la participació i l'aprofundiment de la democràcia; 2) unes altres, des d'una perspectiva més crítica, defensen la producció pública de benestar i la garantia de la universalitat dels drets, i consideren que existeix una relació sospitosa entre l'augment de l'associacionisme i la crisi de l'estat del benestar, i 3) d'altres, que anomena «integrades», presents en els teòrics del tercer sector o del retorn de la societat civil, mantenen que es posa de manifest la creixent institucionalització d'un sector «junt amb» i complementari de l'Estat i del mercat. Crec que els condicionats que estableix el mateix autor marquen el futur per al tercer sector: «Un Tercer Sector maduro debe ser, al tiempo que un espacio de pluralidad, un ámbito articulado, de manera que, gracias a dicha integración, tenga capacidad de interlocución con los otros sectores, genere visibilidad y confianza social, y pueda contribuir de una manera más decisiva a la producción del bienestar y la democracia» (Ariño, 2008:109-110).

4. Lester Salamon i el seu equip de la Johns Hopkins University es refereixen al fenomen utilitzant dues expressions: *societat civil global* i *revolució associacional global*. Actualment és la definició més estesa, tot i que ha estat subjecta a diverses crítiques, per exemple per la manca d'elaboració d'indicadors que permetin facilitar-ne l'anàlisi empírica (Aguilar i Pérez Yruela, 1995).

No és ni una denominació ni un sector exempt de polèmica. Un dels principals factors que motiven la indefinició del tercer sector és l'estesa tradició de caracteritzacions que podem qualificar de «residuals».⁵ Posteriorment, les diferents tradicions disciplinàries i els corrents d'investigació en aquest camp també han contribuït a la diversitat de definicions. Els estudis econòmics se centren en la dimensió lucrativa o no lucrativa d'aquestes organitzacions, i especialment en l'economia social, mentre que la sociològica i administrativa recupera el caràcter altruista, desburocratitzat o independent que han de tenir les formes organitzatives del tercer sector.

Sostinc la tesi d'Ariño (2008) quan diu que el sector es caracteritza per l'heterogeneïtat, la disparitat estructural i una realitat plural respecte a la quantitat, l'àmbit territorial i l'orientació al servei de les entitats que l'integren. I, també, malgrat el perill de semblar contradictòria, quan afirma que avui resulta impossible parlar de l'existència d'un tercer sector, ja que no disposa d'una mínima articulació i coherència. Crec, però, que si es tracta d'unes dificultats d'articulació que no són *contingents* sinó *estructurals*, aquestes tenen possibilitats de superació. L'escenari actual i de futur de les entitats estudiades em permet argumentar que estem vivint l'articulació del sector, si més no la consciència de la necessitat de vertebrar i coordinar les entitats que integren el sector, l'abordatge de la disparitat funcional i, sobretot l'acoblament entre el bé col·lectiu i el bé públic. D'altra banda, en l'anàlisi de la trajectòria de les EIS s'evidencia la seva capacitat per alternar diverses funcions (Cabra de Luna, 1998): agents d'innovació, productores i prestadores de serveis, defensores i reformadores dels drets dels grups, preservadores de valors socials i mediadores entre l'individu i les complexes i despersonalitzades estructures de la vida pública. Superar la predominança de la gestió de serveis que són de responsabilitat pública com a funció en benefici de la resta de rols és bàsic per a la coherència i articulació del tercer sector.

Els diferents rols, les diferents denominacions i els diferents àmbits de la vida social que integren les organitzacions del tercer sector m'obliguen a aclarir quin és l'àmbit

5. Segons Levitt (1973), un dels primers sociòlegs a utilitzar aquest terme: «Tradicionalmente se distinguen dos sectores: el privado y el público. El sector privado corresponde al mercado. El público se supone que es todo lo demás. Pero "todo lo demás" resulta demasiado genérico, abarca tanto que al fin y a la postre no significa nada. Comúnmente hablando, se entiende por sector público aquello que hace, puede hacer o debiera hacer el gobierno. Pero también queda un enorme espacio residual. Yo he llamado a este residuo "Tercer Sector»». Citat per Ascoli, U. (1987).

específic del tercer sector en què recauen les EIS objecte d'estudi: es tracta del *tercer sector d'acció social* (Marbán, 2007; Rodríguez Cabrero, 2005), també anomenat *organitzacions voluntàries d'acció social*.⁶

D'entrada, destaquen fonamentalment per la major visibilitat i per la major proximitat a la política social, i en concret a la política de serveis socials. Així, dels valors afegits de les organitzacions del tercer sector d'acció social que proposa Rodríguez Cabrero (2005), en destaco els següents: en primer lloc, l'orientació preferent de l'acció social cap a grups vulnerables i exclosos de la societat; en segon lloc, la gestió de programes i serveis en què es promou la participació social dels afectats i, en general, del conjunt de la societat, i, per últim, l'articulació de funcions organitzatives cada vegada més complexes, que planteja la necessitat de desenvolupar una cultura organitzativa que sigui capaç de promoure la participació interna, el treball en xarxa i un equilibri entre les reivindicacions de drets i la prestació de serveis per a la societat i els grups de risc.

3. Entre la perspectiva èmic i la perspectiva ètic: l'enfocament metodològic

L'etnografia, la comparació i la contextualització realitzades en aquesta recerca em permeten dir que les EIS d'atenció a les persones amb discapacitat intel·lectual han vertebrat l'actual sistema de serveis socials d'atenció a aquest sector. Sostinc que la singularitat d'aquestes entitats respecte del conjunt del tercer sector és que es troben en la intersecció entre l'Estat, el mercat i el tercer sector, i que és precisament aquesta posició allò que els ha permès créixer i consolidar-se com a dispositius d'atenció integral a les persones amb discapacitat intel·lectual.

La recerca del diàleg entre la perspectiva èmic i la perspectiva ètic és el que articula el conjunt d'aquesta investigació, i en l'anomenat *triangle antropològic* hi he trobat la resta d'elements que, junt amb l'etnografia, m'ho fan possible: la contextualització i la comparació.

6. «El ámbito formado por entidades privadas de carácter voluntario y sin ánimo de lucro que, surgidas de la libre iniciativa ciudadana, funcionan de manera autónoma y solidaria tratando, por medio de acciones de interés general, de impulsar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos sociales, de lograr la cohesión y la inclusión social en todas sus dimensiones y de evitar que determinados colectivos sociales queden excluidos de unos niveles suficientes de bienestar» (Plataforma de ONG de Acción Social, 2006: 13).

A partir de l'etnografia he incorporat una dimensió intersubjectiva⁷ de caràcter dialèctic entre les diferents persones que han participat en la conformació de les entitats, des de dins, liderant i dirigint des de diferents posicions en l'estructura el funcionament i l'activitat de l'entitat. Els seus discursos tenen valor per si mateixos, i el propòsit se centra en aquests i no a certificar l'objectivitat de tots els fets. Aquestes subjectivitats són el punt de partida per conferir uns models interpretatius (Pujadas, 2004) i m'han proporcionat una mirada propera (*èmic*), però ha estat la incorporació de la mirada llunyana (la perspectiva *ètic* de la teoria social) que m'ha permès l'anàlisi i l'elaboració d'interpretacions i conclusions.

L'etnografia requereix un treball de rigorosa contextualització, és a dir, enquadrar la unitat d'anàlisi en l'espai i en el temps a escala local i global. La investigació arrenca a l'entorn de l'anomenada transició vers un model d'Estat social i democràtic que té un període de màxima expressió fins a finals del segle passat i que determina el model de principis d'aquest segle. A partir dels processos de canvi que han viscut les EIS d'atenció a la discapacitat intel·lectual del Camp de Tarragona, he establert tres fases que corresponen a tres períodes concrets: la fase *carismàtica*, que va des de finals dels anys setanta fins a principis dels anys noranta; la fase de *professionalització*, que es desenvolupa durant tota la dècada dels noranta i primers dels 2000, i la fase de *generació de valor*, que es manifesta de forma més explícita durant aquests últims anys i que enquadra l'eix de futur de les entitats. Precisament, aquest ha estat el període històric en què s'ha produït la gestació, la conformació i la consolidació dels serveis socials a Catalunya (Vilà, 2003).

Així, les entitats d'atenció a les persones amb discapacitat constitueixen les unitats d'anàlisi en comparació; la delimitació a les entitats del Camp de Tarragona, en l'àmbit geogràfic, i al període a partir de la seva creació, en l'àmbit temporal, constitueix l'univers de comparació, mentre que les estructures de gestió, l'activitat que desenvolupen i les relacions amb l'administració i amb el conjunt del sector en són els principals elements de comparació.

7. L'etnografia m'ha permès observar i enregistrar allò que fan els diferents actors involucrats en la història de les EIS d'atenció a les persones amb discapacitats i allò que diuen que fan, per després descriure i interpretar la significació diferencial dels fets i del seu impacte.

4. Principals conclusions i perspectives de futur: cap a la recuperació de la dimensió pública de la societat civil

D'acord amb les etapes presentades per a l'anàlisi de la trajectòria de les EIS, l'etapa *carismàtica* representa la màxima manifestació de la societat civil per tal com hi són presents les dues principals dimensions: el vessant privat i particular de defensa i d'atenció a uns interessos i necessitats pròpies d'un determinat col·lectiu, i el vessant públic, expressat en tant que moviment social. L'etapa de *professionalització* suposa la pèrdua de la capacitat de les EIS per influir i opinar sobre la qüestió pública, i la reducció de la seva capacitat com a societat civil per desplegar serveis i prestacions d'acord amb els interessos particulars del col·lectiu al qual adrecen l'activitat. L'etapa actual s'expressa en termes de crisi de valors propis, com a conseqüència d'haver assumit i incorporat els valors propis d'altres sectors, en concret de l'Estat i del mercat, i d'haver renunciat als elements d'identitat propis del moviment social que les va originar. L'estratègia per abordar aquesta crisi passa per la recuperació de la dimensió de societat política, és a dir, la dimensió carismàtica i participativa en qüestions d'interès públic, i conciliar-la amb la funció privada d'atenció, de suport i de prestació de servei a les persones amb discapacitat intel·lectual i les seves famílies, en resposta al compromís adquirit des dels seus inicis i sostingut durant tot el procés de desenvolupament de les EIS.

El procés que he anomenat de *professionalització* es produeix en el període de transformació del model de serveis socials (1988-2003), que adquireix un caire més burocràtic i mediat per les administracions i es caracteritza per l'ordenació i tipificació de l'oferta de serveis, per una estructuració funcional i territorial complexa i rígida, per un finançament incert i per la incorporació de les entitats del sector privat com a proveïdores dels serveis públics que inclou el sistema. El sistema de serveis s'engendra ideològicament (que no configura i consolida) sota la concepció d'un model d'estat del benestar intervencionista, on la garantia del benestar recau sobre l'acció pública. El desenvolupament, però, del sistema es va concretant sobre la concepció més pluralista de la societat del benestar, que implica, per part dels òrgans de govern, obrir la mirada cap a la societat civil organitzada i descobrir l'existència d'uns actors socials que de forma autònoma estan proveint els ciutadans de serveis de benestar. Part de l'acció desplegada pels poders públics per configurar i consolidar el sistema de serveis socials ha estat «rescatar» aquestes organitzacions civils

i «incloure-les» com a agents del sistema. La dimensió de societat política que aporta la ciutadania organitzada entorn a les EIS ja no forma part del sistema. Sistema s'assimila a Estat i EIS s'assimila a ciutadania, reproduint, així, els enfocaments dicotòmics. En aquest procés no sobreviu la dimensió civil de les EIS, ja que no operen d'acord amb un conjunt de regles compartides des de la base social, i aquesta ja no és el principal instrument en l'articulació de l'acció de les entitats ni proveeix els valors que la sustenten.

Les EIS han experimentat un apropament i un fenomen d'isomorfisme institucional amb l'administració pública. Una política social que afavoreix l'acció redistributiva dels moviments socials tendeix a relegar les EIS a espais assimilables als del sector públic, que adopta, com a principi d'assignació predominant, la forma de redistribució autoritzada (Esping-Andersen, 2000:53-54). En aquest sentit, la trajectòria de les entitats les situa en una posició de prolongació dels dispositius assistencials gestionats per les administracions públiques i relega la proximitat amb la societat civil per passar a ocupar un lloc més proper a l'Estat. És un isomorfisme que està afavorit per l'imperatiu financer, per la professionalització i per l'estandardització de les pràctiques professionals. Les EIS esdevenen gestores de serveis socials de responsabilitat pública, obeeixen als criteris i calendaris programàtics fixats per les administracions públiques i són arrossegades per les dinàmiques de burocratització pròpies dels poders públics. Per tant, com a gestores de serveis públics no aporten cap valor, i perpetuen i reproduïxen el model d'atenció institucionalitzada de l'administració, ja que passen a formar part del mateix sistema assistencial.

Però aquest no és l'únic isomorfisme que les allunya de la base carismàtica i de la dimensió pública de la societat civil. Complir amb la funció d'inserció laboral les vincula a la lògica del mercat. La dinàmica empresarial respon a la necessitat de les EIS de ser sostenibles econòmicament per a l'exercici de la seva funció d'inserció laboral, concebuda com una àrea clau per a la normalització i inclusió social de les persones amb discapacitat intel·lectual. La competitivitat i la competència, la rendibilitat en la producció, els estudis de mercat i la recerca d'unitats de negoci, entre d'altres, són els principis que estructuraven l'acció de les entitats en aquesta àrea, cara endins i cara enfora. L'objectiu de crear llocs de treball i d'ocupació per a les persones amb discapacitat intel·lectual encobreix i descobreix el caràcter econòmic de les EIS. Es tracta d'una gestió que exigeix unes habilitats directives, qüestió que, en el cas de les EIS estudiades, s'utilitza com a argument per justificar

«l'abandonament» i cessió dels llocs de direcció a persones capacitades professionalment i tècnicament. S'utilitza, doncs, el «saber tècnic» com un atribut que caracteritza el sector privat mercantil, per allunyar la implicació de les famílies i trencar amb tots els atributs negatius per a l'exercici d'aquesta funció (la inserció laboral) que s'arrossegueu de l'etapa carismàtica. Internament es produeix una ocultació o negació dels principals trets que s'associen al vessant carismàtic; en canvi, externament, respecte al conjunt de les empreses lucratives del món empresarials, el perfil del col·lectiu i l'origen civil de les entitats és construït com un dels trets distintius de les EIS.

D'altra banda, el procés d'institucionalització de les EIS, com a gestores de serveis de responsabilitat pública que caracteritza l'etapa de professionalització, té com a conseqüència una doble instrumentalització: per una part, l'administració se serveix de les EIS per incrementar l'oferta de serveis socials públics, i per l'altra, les entitats se serveixen de l'administració (bàsicament del seu finançament) per subsistir com a entitat, sobretot en el trànsit de l'etapa assistencial a la de professionalització, i créixer en la prestació de serveis assistencials, mentre han anat dissenyant i desenvolupant estratègies per adquirir més autonomia i sostenibilitat econòmica. Incorporar principis de l'empresa privada mercantil en la gestió de les EIS i desenvolupar activitats de producció amb l'objectiu de crear llocs de treball i ocupació per a les persones amb discapacitat intel·lectual, ha esdevingut la principal garantia per millorar els serveis de base assistencial i ampliar l'oferta d'activitats de suport i d'acompanyament, cobrint, d'aquesta manera, els dèficits del finançament públic per als serveis de responsabilitat pública.

Així, l'organització apareix com una estructura medidora entre la lògica de l'àmbit públic i la lògica del mercat, de base econòmica. Les diferents activitats i prestacions es vinculen a un sector o a un altre, però el conjunt de la dinàmica de l'entitat articula les dues dimensions sense que cap d'aquestes arribi a anul·lar l'altra. Les diferents etapes, però, de la trajectòria de les entitats marquen una clara transformació del predomini que cadascuna de les dimensions ha adquirit en moments determinants, i situa la que no ha estat prioritzada en una posició marginal dins el conjunt de l'entitat, si bé més en l'aspecte organitzatiu i funcional que en l'esfera simbòlica. El que defineix el predomini d'una o altra (Estat o mercat) està estretament lligat a la funció social i al desenvolupament dels serveis i prestacions que s'activen per aconseguir-la.

És, doncs, una acció mediatra que està subjecta a: 1) l'Estat, que adopta com a principi d'assignació la redistribució, i 2) al mercat, dominat per la producció a través del vincle econòmic. La prestació i gestió de serveis públics lligada a la redistribució de recursos és una tasca de suplència dels dispositius institucionals; la creació de llocs de treball i d'ocupació per a un col·lectiu amb dificultats d'inserció laboral complementa l'oferta del mercat de treball, i les famílies de les persones afectades aporten el discurs que permet mantenir la *communitas* dins de l'estructura i que li dóna legitimitat i diferenciació respecte a l'acció de qualsevol dels altres dos sectors.

La realitat actual presenta indicadors d'un futur que suposen la recuperació de la dimensió pública de les entitats com a societat civil que representen. Assumeixen la seva responsabilitat com a agents amb capacitat d'incidència política en temes d'interès públic, més enllà del compliment del compromís adquirit amb el col·lectiu particular al qual adrecen la seva activitat. I ho poden fer perquè han identificat, i en conseqüència, relaxat la influència que exerceixen en l'entitat, l'Estat i el mercat. D'altra banda, un i altre sector ja els ha proporcionat tot allò que els ha permès consolidar-se i ja han interioritzat les seves lògiques de funcionament. Ara els cal buscar un nou horitzó que les distingeixi de l'oferta pública i de l'oferta de mercat, i això les situa en disposició de reconèixer i de revisar les renúncies que s'han produït en l'etapa anterior. Es tracta de recuperar la dimensió civil com a base que singularitza les EIS, i que es concreta tant en la recuperació del potencial que aporten les famílies d'afectats en la detecció de noves necessitats, bàsicament, com en l'explotació de la seva capacitat d'incidència, políticament, en el disseny de les polítiques socials i, ideològicament, en la construcció social de la discapacitat intel·lectual basada en les capacitats d'aquestes persones i no en les seves limitacions funcionals.

La construcció d'un sistema de serveis socials sota un model de societat del benestar ha estat un escenari òptim per incorporar els serveis prestats per les entitats del tercer sector dins el sistema públic. El nou model de serveis socials, amb el desplegament de la xarxa d'atenció a la dependència, obre un nou escenari, unes noves possibilitats i, també, uns nous reptes per a les EIS. Estan en disposició de reivindicar i de preservar l'interès social que ha de governar els principis i els mecanismes de gestió d'uns serveis socials que són d'interès públic. Pelegrí (2004) reconeix que, malgrat que la pressió de la societat civil en la formulació de les polítiques de serveis socials ha tingut poca importància, els sectors

més normalitzats i que tenen més suports polítics o professionals són els que exerceixen una influència més decisiva. No hi ha dubte que el tercer sector d'atenció a les persones amb discapacitat té aquesta capacitat. Es tracta d'un sector que disposa d'estructures organitzatives (de segon i tercer nivell) que articulen la pluralitat d'entitats que exerceixen una tasca d'interlocució amb capacitat d'incidència en el disseny de les polítiques socials. S'interessen per les qüestions públiques d'interès general i hi influeixen. L'anàlisi de la trajectòria d'aquesta societat civil ens demostra que han sortit de l'esfera particular i privada per passar a allò públic i d'interès general. Per tant, es recupera la *dimensió pública* de la societat civil, que entronca amb la de la «societat política» que ha estat sostreta de l'Estat en el procés d'assimilació d'aquest a l'aparell de govern. Es recupera la dimensió de «societat política», que representa el conjunt dels ciutadans en l'exercici del seu rol com a mediadors que, a través de moviments socials i col·lectius, aconsegueixen una important funció en la construcció d'una societat democràtica. Així, la dimensió pública de la societat civil enllaça amb la societat política de l'Estat. Es dilueixen les fronteres entre els dos sectors i es trenca amb la simplista antinòmia entre Estat i societat civil tancada en una lluita de suma zero.

5. Referències bibliogràfiques

- Ariño, A. (2004). «Asociacionismo, ciudadanía y bienestar social». *Papers*, núm. 74, pp. 85-110.
- Ariño, A. (2008). «Articulación del Tercer Sector en España». *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 10, pp. 107-129.
- Ascoli, U. (1987). «Estado del Bienestar y acción voluntaria». *REIS*, núm. 38, pp. 119-162.
- Cabra de Luna, M.A. (1998). *El Tercer Sector y las Fundaciones de España hacia el nuevo milenio. Enfoque económico, sociológico y jurídico*. Madrid: Colección Solidaridad. Fundación ONCE, Escuela Libre Editorial.
- Cansino, C. i Ortiz, S. (1997). «Nuevos enfoques sobre la sociedad civil». *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA*, núm. 3. Caracas: Ediciones CIPOST, pp. 23-43.
- Cohen, J. i Rogers, J. (1995). «Secondary Associations and Democratic Governance». WRIGTH (ed.). *Associations and Democracy*. Londres: Verso, pp. 7-100.

- Dahl, R. (1992). *La democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- García-Pelayo, M. (1977). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Gellner, E. (1996). *Condiciones de la libertad. La sociedad civil y sus rivales*. Barcelona: Paidós.
- Giner, S. (2008). «El destino de la sociedad civil». *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 10, pp. 17- 49.
- Held, D. (1992). *Modelos de democracia*. Mèxic: Alianza Editorial.
- Keane, J. (1992). *Democracia y sociedad civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marbán, V. (2007). «Tercer Sector, Estado de Bienestar y política social». *Política y Sociedad*, vol. 44, núm. 2, pp. 153-169.
- Mayntz, R. (1999). «La teoría de la gobernanza: sfide e prospettive». *Revista Italiana di Scienza Política*, núm. 1, pp. 3-21.
- Navarro Yáñez, C.J. (2002). «La sociedad política como agenda de investigación: delimitación conceptual y marcos analíticos». VII Congrés Internacional del CLAD sobre la Reforma de l'Estat i de l'Administració Pública, Lisboa, 8-11 Octubre.
- Pelegrí, X. (2004). *Cultura i política en els Serveis Socials*. Barcelona: Hacer.
- Pelegrí, X. (2006). «Consideracions sobre l'Estat del Benestar Contemporani». *Revista de Treball Social*, núm. 177, pp. 59-74.
- Pérez Díaz, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Yruela, M. i Giner, S. (1979). *La sociedad corporativa*. Madrid: CIS.
- Plataforma de ONG de Acción Social (2006). *Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.
- Pujadas, J.J. (coord.), COMAS, D. i ROCA, J. (2004). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Rodríguez Cabrero, G. (2005). «Los retos del Tercer Sector en España en el espacio social europeo. Especial referencia a las organizaciones de acción social». *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 1, pp. 63-94.
- Rubiol, G. i Vila, A. (2003). *Marc històric dels serveis socials de Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Ruiz Olabuenaga, J.L. (2005). «El Tercer Sector español y sus campos de actuación». *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 1, pp. 135-162.
- Salamon, L. i Anheier, H. (1997). «El sector de la sociedad civil». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, núm. 5.

Vilà, A. (2003). *Els Serveis Socials a Catalunya. Una visió històrica*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Uceda, F. X., Matamales, R., Montón, C. (2011)
"La importància de la vinculació educativa com a prevenció de
la delinqüència juvenil"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 97-121.

La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil

Uceda i Maza,
F. Xavier¹

Universitat de València

Matamales Arribas,
Reyes²

Universitat de València

Montón Sánchez,
Cristina³

Conselleria d'Educació

Resum

L'accés al sistema educatiu i la trajectòria en aquest sistema són dos dels elements principals que configuren els factors de risc o de protecció en una societat precària i dualitzada com l'actual. La bibliografia científica considera fonamental analitzar la relació entre la trajectòria educativa i la vinculació amb la delinqüència juvenil.

En aquesta investigació s'aprofundeix en la relació que hi ha entre el procés educatiu i la trajectòria delinqüencial dels adolescents en conflicte amb la llei. La nostra perspectiva parteix de les hipòtesis següents: *a)* el fracàs educatiu està relacionat amb la situació de vulnerabilitat i exclusió prèvia de les unitats familiars, com s'ha posat de manifest en nombroses investigacions; *b)* a més fracàs escolar i desvinculació de les instàncies educatives, més probabilitat de desenvolupar una trajectòria delinqüencial, i *c)* per prevenir la delinqüència juvenil cal actuar a dintre de l'escenari educatiu.

1. Treballador social i sociòleg. Postgraus oficials en Benestar Social i Desenvolupament Local. Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local. Universitat de València (francesc.uced@uv.es).

2. Educadora social. Universitat de València (reyes.matamales@uv.es).

3. Mestra especialista en pedagogia terapèutica. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana (cmonton093a@cv.gva.es).

La recerca es desenvolupa mitjançant tècniques quantitatives i qualitatives, cercant la complementaritat entre ambdues. S'aporta com a originalitat la construcció de tres tipologies de trajectòries delinqüencials, que es vinculen a les categories de la situació educativa dels adolescents. El resultat principal és que la trajectòria educativa s'associa a la trajectòria delinqüencial dels adolescents, la qual cosa implica que l'escenari educatiu ha de ser un espai de prevenció i intervenció de la delinqüència juvenil.

Paraules clau: delinqüència juvenil, educació, fracàs escolar, vinculació, trajectòria, escenari.

Abstract

Access to educational systems is one of the main elements contributing to risk or protective factors in a precarious and dual society such as the one we live in. According to the scientific literature, the analysis of educational paths and their connection with juvenile delinquency is fundamental.

This study explores the existing relationship between educational processes and the criminal paths of adolescents with legal problems. Our approach is based on the following hypotheses: a) *educational failure is related to a situation of vulnerability and prior exclusion from family units*, as has been demonstrated in numerous studies, b) *the greater the failure in school and the distance from educational authorities, the greater the probability of future criminal behaviour*, and c) *preventing juvenile delinquency requires that action be taken in educational settings*.

This research has been developed using quantitative and qualitative techniques that complement each other. Its original contribution is the creation of three types of criminal paths, which are associated with categories of the adolescents' educational situations. The main result is that the educational paths are associated with the criminal paths of adolescents, which means that educational settings must include the prevention of and intervention in juvenile delinquency.

Key words: juvenile delinquency, education, failure in school, association, path, setting

Resumen

El acceso al sistema educativo y la trayectoria en el mismo es uno de los elementos principales que configuran los factores de riesgo o de protección en una sociedad precaria y dualizada como la actual. La bibliografía científica considera fundamental analizar la relación entre la trayectoria educativa y la vinculación con la delincuencia juvenil.

En esta investigación se profundiza en la relación existente entre el proceso educativo y la trayectoria delincuencia de los adolescentes en conflicto con la ley. Nuestra perspectiva parte de las hipótesis siguientes: *a)* el fracaso educativo está relacionado con la situación de vulnerabilidad y exclusión previa de las unidades familiares, como se ha puesto de manifiesto en numerosas investigaciones; *b)* a mayor fracaso escolar y desvinculación de las instancias educativas, mayor probabilidad de desarrollar una trayectoria delincencial, y *c)* para prevenir la delincuencia juvenil es necesario actuar dentro del escenario educativo.

La investigación se desarrolla mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, buscando la complementariedad entre ambas. Se aporta como originalidad la construcción de tres tipologías de trayectorias delincenciales, que se vinculan a las categorías de la situación educativa de los adolescentes. El principal resultado es que la trayectoria educativa se encuentra asociada a la trayectoria delincencial de los adolescentes, lo cual implica que el escenario educativo tiene que ser un espacio de prevención e intervención de la delincuencia juvenil.

Palabras clave: delincuencia juvenil, educación, fracaso escolar, vinculación, trayectoria, escenario

1. Plantejament de l'objecte d'estudi

Marshall, el 1949, teoritzà sobre el concepte modern de ciutadania. El pensador britànic considerava necessari analitzar l'evolució de la ciutadania en les societats capitalistes com una progressió cap a la igualtat social. Distingia tres cicles històrics en l'extensió de la ciutadania, amb els seus corresponents elements constitutius: *a*) instauració dels drets civils en el segle XVIII (llibertats individuals fonamentals); *b*) desenvolupament dels drets polítics en el període d'institucionalització del liberalisme democràtic del segle XIX (mecanismes d'elecció, representació, autoritat i poder polític), i *c*) conquesta dels drets socials amb la consolidació dels estats del benestar del segle XX (Moreno, 2000).

Sota aquesta perspectiva s'ha desenvolupat la nostra concepció de ciutadania, on els drets civils, polítics i socials formen una matriu indivisible, en la qual *el tot és més que la suma de les parts*, perquè el tot és el ciutadà/ana. L'aprofundiment en extensió i intensitat dels drets civils, polítics i socials suposa més ciutadania i, per tant, més democràcia. El dret a l'educació es concep com un dels drets bàsics en la configuració de la ciutadania en les nostres societats democràtiques i, com a dret social, adquireix una responsabilitat clau en la compensació de les desigualtats socials d'origen.⁴

L'accés al sistema educatiu i la trajectòria en aquest sistema s'ha considerat en la comunitat científica com un dels elements principals que configuren els factors de risc⁵ o de protecció⁶ en el futur dels adolescents i jòvens. La finalització amb èxit de les etapes d'escolarització obligatòria i la realització d'estudis posteriors contribueixen a garantir la seua integració social o, al contrari, els ubica en una situació de vulnerabilitat i risc d'exclusió social.

En el VI Informe FOESSA (2008:125) s'afirma que «l'educació està considerada avui en dia com un dels factors més influents a l'hora de construir les trajectòries vitals dels

4. La desigualtat social és definida com la condició per la qual les persones tenen un accés desigual als recursos, serveis i posicions que la societat valora; es relaciona amb les diferents posicions de l'estructura social (Kerbo, 2004:11).

5. De risc serien el desfasament curricular, l'absentisme, l'abandonament en l'etapa obligatòria, la conflictivitat a les aules, etc.

6. De protecció seria la lectura en sentit contrari de la nota anterior, és a dir, un alumne que finalitze l'etapa obligatòria i estudia ensenyament mitjà o educació superior es troba més protegit en la societat. Aquesta qüestió es pot comprovar en les enquestes de l'Institut Nacional d'Estadística (Enquesta de població activa), on les taxes de desocupació de la població sense estudis triplica la de la població amb estudis superiors. Font: INE. www.ine.es.

individus». L'adquisició de *sabers* i la qualificació que aconseguen les persones després del seu pas pels diversos sistemes de formació determinen *els nivells de qualitat de vida a què accediran*.

L'exclusió del sistema educatiu suposa un escenari de desavantatge dins de l'estructura social vigent, amb repercussions en diferents àmbits de la vida: econòmic, laboral, relacional, etc. De fet, l'esmentat informe (2008:129, taula 4.4.2, nivell d'estudis segons l'edat i el tipus de llar) mostra dades significatives en aquest sentit. Així, per exemple, mentre que en les llars pobres la població de 16 a 19 anys amb estudis primaris complets ascendeix a un 15 %, en les llars no pobres és del 27,3 %; quant a la segona etapa de l'educació secundària, mentre que en les llars no pobres ascendeix al 26 %, en les llars pobres descendeix fins al 18,7 %.

Un dels elements clau en l'exclusió educativa és el fracàs escolar, que en el període 2001-2006 afectà el 29-30 % de l'alumnat d'ensenyament obligatori a l'Estat espanyol, el doble de la mitjana de la Unió Europea dels 27. Només es troba per damunt Portugal, amb el 39,4 %, i estem molt lluny dels països nòrdics (Dinamarca, Suècia o Noruega), on el fracàs se situa entre el 7 % i el 8 % (segons l'Eurostat). D'altra banda, a Espanya no afecta totes les comunitats autònomes per igual; de fet, si la mitjana segons el Ministeri d'Educació és del 29,4 %, a Astúries és del 14,9 % i al País Valencià del 40 %, mentre que els percentatges més alts corresponen a les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla, amb el 49,9 % i el 42,4 % respectivament.

Així mateix, un altre fenomen social que preocupa cada vegada més la ciutadania és la delinqüència juvenil,⁷ una preocupació que es focalitza al voltant de la inseguretat ciutadana que genera. Segons les estadístiques de l'OCDE, la delinqüència juvenil representa un 15 % de la delinqüència general total, i en alguns països europeus arriba al 22 %; tot això partint dels delictes coneguts, ja que en l'àmbit de la delinqüència hi ha una important *xifra negra* (Roldán,1999),⁸ és a dir, una xifra de delictes que no són denunciats

7. La primera vegada que apareix el concepte de *delinqüència juvenil* és a Anglaterra l'any 1815, associat a conductes antisocials o marginals fetes per menors (Soto, 2004).

8. Aquest autor assenyala que això ha pogut saber-se a partir de la realització d'enquestes de victimització, que constitueixen una font d'informació alternativa, ja que les dades no procedeixen de les agències del sistema legal (policia, jutjats...), sinó de la mateixa víctima del delictes.

i, per tant, no consten en les estadístiques oficials dels diferents organismes; per això els experts pressuposen que els índexs de delinqüència juvenil sempre són superiors.⁹

Aquesta investigació tracta d'aprofundir en la relació que hi ha entre el procés educatiu i la trajectòria delinqüencial dels adolescents. La nostra perspectiva parteix de les hipòtesis següents: *a) el fracàs educatiu està relacionat amb la situació de vulnerabilitat i exclusió prèvia de les unitats familiars*, com s'ha posat de manifest en nombroses investigacions; *b) a més fracàs escolar i desvinculació de les instàncies educatives, més probabilitat de desenvolupar una trajectòria delinqüencial*, i *c) per prevenir la delinqüència juvenil cal actuar a dintre de l'escenari educatiu*.

Considerem pertinent la investigació perquè la constatació d'una situació o una altra permet associar una variable com la *situació educativa* a l'existència d'una *trajectòria delinqüencial* i, per tant, desenvolupar programes de prevenció primària i secundària en l'àmbit educatiu, així com introduir modificacions en la intervenció social i jurídica que es desenvolupa amb aquests adolescents una vegada intervé la justícia juvenil, en concordança amb la principal finalitat de la Llei 5/2000, de responsabilitat penal del menor: *l'interès superior del menor*.

Vegem a continuació algunes consideracions de les teories de la delinqüència juvenil i la relació amb la situació educativa de l'infractor.

2. Fonamentació teòrica

La bibliografia científica considera d'especial rellevància l'anàlisi de la trajectòria educativa dels adolescents en conflicte amb la llei,¹⁰ ja que és una variable que, juntament amb d'altres, explica la delinqüència juvenil. Han sorgit diferents propostes, com les *teories sub-culturals de la criminalitat* (Cohen, Cloward i Ohlin), que assumeixen que les subcultures

9. Es considera per part de la policia, fiscalia de menors, etc. que un important nombre d'infraccions i delictes comesos per adolescents no són denunciats, bé perquè es resolen en l'entorn pròxim, bé perquè la víctima considera que hi ha impunitat per a l'adolescent per la seua edat i no s'efectua la denúncia.

10. D'ara endavant, ACL.

es formen perquè les aspiracions que tots compartim es frustren en algunes persones per les estructures de la societat. En aquest sentit, Cohen defensa que els jòvens delinqüents dels barris baixos¹¹ posseeixen el seu propi sistema de metes i mitjans, legítimats pel seu grup de referència; la banda¹² és percebuda pels qui la integren com a central en el seu dia a dia. Des d'aquesta subcultura resisteixen a la cultura dominant, representada en l'escola, la justícia, la policia, etc. L'escola és una institució de classe mitjana en què els infants i adolescents de classe baixa tenen menys oportunitats de competir amb èxit (ja que tenen el desavantatge de l'educació inferior dels seus pares, la manca de llibres a les seues cases i, fonamentalment, la inexistència d'estímul familiar). D'aquesta manera, com que no poden disposar d'una de les grans vies legítimes d'accés a les metes culturalment establertes, aquests infants i adolescents perpetren delictes per compensar la seua frustració i elevar la seua autoestima (Coy i Martínez, 1988). En aquests plantejaments, l'ACL és un subjecte passiu presoner de l'ambient i de les circumstàncies, i l'escola és un lloc de frustració per als adolescents provinents dels estrats obrers.

Rellevants han sigut les aportacions de les *teories interaccionistes*, que han intentat comprendre la realitat social a partir de l'activitat o conducta de l'individu tal com es produeix a dintre del procés social. La clau per a aquestes teories és desvetllar el procés mitjançant el qual l'individu és qualificat com a desviat (en el nostre cas, delinqüent, en entendre que el comportament delictiu forma part de les conductes desviades), en la mesura que el comportament discriminat és el que viola les regles dominants imposades segons criteris de poder.¹³ En aquest sentit, és fonamental l'aportació dels teòrics de l'etiquetatge en concebre que l'etiqueta imposada als infants i adolescents difícils provoca que el sistema escolar els tracte d'una manera hostil (com a conseqüència de l'etiquetatge), sense importar la realitat objectiva de les seues accions, la qual cosa contribueix a fer que assumisquen tal etiqueta i, conseqüentment, que s'impliquen, en major grau, en activitats antisocials i posteriorment delictives (Segura, 1985).

11. *Slums*, en la seua denominació.

12. El *gang*, en la seua denominació.

13. Giddens (1989) afirma que les regles a partir de les quals es defineixen la desviació i els contextos en els quals s'apliquen estan dissenyades pels rics per als pobres, pels hòmens per a les dones, pels grans per als jòvens i per les majories ètniques per a les minories.

També des de concepcions interaccionistes, Hawkins i Weis formulen la *teoria del desenvolupament social*, en què identifiquen la família, l'escola i el grup d'iguals com les unitats més importants en el creixement de l'ésser humà, de manera que com més gran siga el grau de compromís (vinculació) que l'infant i adolescent hi mantinga, més possibilitats hi haurà per prevenir l'aparició de conductes antisocials (i específicament la delinqüència juvenil). En general, aquestes teories recullen com a fonamental el valor de la interacció, la família com a agent de socialització, la importància de la integració en els grups petits i la necessitat d'un bon ajust en l'etapa escolar (Romero, 1998).

Els professors Garrido i Latorre (2000:91-104) identifiquen com a fonamentals els estudis realitzats per Loeber i Stouthamer-loeber el 1986 sobre predictors de la delinqüència, les conclusions dels quals són: *a)* els resultats escolars roïns són en cert grau anunciadors de la delinqüència futura, i *b)* la majoria dels delinqüents crònics poden ser identificats pels seus problemes de conducta i altres deficiències en l'edat escolar.

En aquest sentit, Farrington (1992) afirma que els infants amb projecció de ser els futurs delinqüents poden ser reconeguts pels seus professors en el primer grau escolar, ja que manifesten comportaments pertorbats (en el sentit de disruptius) de manera continuada. Per aquest autor, un baix nivell intel·lectual i d'èxit escolar entre els 8 i 10 anys permet predir la delinqüència juvenil (tant l'oficial com la no declarada), la comissió de delictes en l'edat adulta i la reincidència.

Diversos estudis a Espanya han assenyalat l'associació que hi ha entre fracàs escolar i delinqüència juvenil:

- En el V Informe FOESSA sobre la situació social a Espanya dels anys 1983-1993, es diu textualment: «La delinqüència de menors i la juvenil apareix molt vinculada amb el fracàs escolar: la meitat dels detinguts tenien únicament estudis primaris, i havien *passat després dels catorze anys a la desescolarització.*»
- En la investigació realitzada en la fiscalia de menors de Sevilla en relació amb l'any 2003 s'assenyala: «L'any 2003, el 72,5 % dels menors i/o jòvens que acudeixen a l'Equip Tècnic no estudiaven i el 3,6 % realitzava algun cicle formatiu. L'any

anterior, 2002, no estudiava el 67,1 %, i realitzava algun cicle formatiu el 4,2 %» (Nieto, 2005:16-22).

Si bé aquestes investigacions són importants, cal assenyalar que es refereixen als ACL que es troben dins dels processos judicials, però n'hi ha una de prèvia, i és la situació d'adolescents que realitzen delictes però mai no són posats a disposició judicial. D'aquests poc es coneix, atès que l'única forma seria per mitjà de la realització periòdica d'autoinformes.¹⁴

A Espanya s'han realitzat dos autoinformes en l'àmbit de la delinqüència juvenil, els anys 1992 i 2006, dirigits per la professora Cristina Rechea, del Centre d'Investigació en Criminologia de la Universitat de Castella-la Manxa. Les dades que se'n desprenen matisen les referències anteriors, ja que les seues troballes assenyalen que el 81 % (1992) i el 98,8 % (2006) dels adolescents reconeixen haver tingut alguna vegada en la seua vida conductes antisocials (que no és el mateix que conductes delictives), d'acord amb el *Questionnaire for the international Study on Self-Report Delinquency*,¹⁵ per tant, el factor edat seria fonamental i les conductes transgressores, habituals. No obstant això, en aquesta investigació s'inclou el consum de drogues i altres aspectes que no estan inclosos en el codi penal; si només es tenen en compte aquests, el percentatge no supera el 20 %.

El més important des de la nostra anàlisi és que no hi ha diferències en la comissió de conductes antisocials entre els adolescents amb pitjors o millors resultats escolars. Les diferències, en tot cas, són de tipus de delicte: *a)* els adolescents amb pitjors notes escolars mostren més conductes violentes contra els objectes i persones que els adolescents amb millors nivells acadèmics; *b)* en les conductes violentes contra els objectes predominen l'estatus mitjà i mitjà-alt, i amb nivell d'estudis mitjà, i en les conductes contra les persones els de mitjà-baix econòmicament i un nivell d'estudis baix, i *c)* el consum de drogues bla-

14. La tècnica de l'autoinforme consisteix a preguntar senzillament si s'ha comès algun delicte. La seua característica fonamental és que permet conèixer la delinqüència real preguntant-la als seus autors i desvetllar la xifra negra, és a dir, la delinqüència no registrada a les estadístiques dels organismes oficials. Les dades d'autoinforme també tenen limitacions i caïres: entre altres qüestions, pareixen aportar més informació de conductes poc greus que de delictes seriosos, i poden veure's afectats pel record, la sinceritat i, en general, pel disseny i aplicació de l'instrument (Rechea et al., 1995).

15. En el qüestionari es recullen ítems classificats en les categories següents: *a)* conductes problemàtiques i conductes delictives relacionades amb els jòvens, *b)* conductes de vandalisme, *c)* infraccions contra la propietat i *d)* conductes violentes.

nes s'associa a un nivell d'estudis alt i a un estatus socioeconòmic mitjà-alt, i respecte a les dures, hi ha més relació amb un nivell d'estudis baix.

Després d'haver fet una breu aproximació a teories i investigacions al voltant de la relació entre el procés educatiu i la delinqüència juvenil, a continuació oferim la metodologia a partir de la qual hem extret els resultats.

3. Metodologia

El plantejament metodològic es desenvolupa al voltant de dos conceptes fonamentals: trajectòries i escenaris, ja que permeten articular la diversitat i complexitat de la societat actual amb el fenomen de la delinqüència juvenil, que d'acord amb Alvira i Canteras cal investigar com a «fenomen social de transgressió de normes, com a fenomen sociojuridicopolític d'aplicació de normes penals i de producció social de la delinqüència» (1985:48).

L'aproximació des del concepte de trajectòria integra la perspectiva estructural com a generadora del fracàs educatiu i de la delinqüència juvenil, però també aporta que no per això el subjecte es troba predeterminat, és a dir, tots els ACL no són fracassats escolars, ni tampoc tots els fracassats no són ACL: són moltes i diverses les variables subjacents en les trajectòries i accions. El terme *trajectòria* fou definit per primera vegada per la cinemàtica com a «conjunt de totes les posicions per les quals passa un cos en moviment»; en el camp de la violència i criminalitat, Klevens (2003) la utilitza com «l'evolució o curs d'un comportament quan no es rep tractament o intervenció». En el nostre cas, l'entendrem en el sentit que li atribueix específicament García Roca:

Les circumstàncies excloents que conformen les trajectòries, amb les seues trames i embolics, tenen més pes del que sovint se'ls atribueix; desplacen el subjecte però no el predeterminen. Els exclosos són actors que representen papers que els han sigut assignats, autors que escriuen el guió de la seua pròpia trajectòria i agents que ho executen unes vegades amb sentit i d'altres sense (2006:9).

Així mateix, igual que hi ha trajectòries, hi ha escenaris que són definits com:

La realitat social té una dimensió quotidiana més o menys ampla en funció de la socialització que ha tingut cada individu o persona; ens referim, en l'àmbit territorial per exemple, al barri on residim, la ciutat on estem empadronats o la comunitat com a identitat cultural, lingüística o religiosa (Pérez Cosín et al. 1999:92).

La integració dels conceptes de *trajectòria* i *escenari* ens permet analitzar les confluències i les manifestacions que han produït que determinats adolescents o grup d'adolescents continuen una trajectòria o una altra; ens condiciona el mateix escenari d'intervenció i el futur itinerari, ja que estem davant d'un contínuum i no d'un producte cosificat (Uceda 2004).

Així mateix, considerem necessari fer l'abordatge des del pluralisme metodològic, combinant i integrant diferents perspectives, tècniques i enfocaments, que, lluny de ser excloents, adquireixen caràcter de complementarietat. És per això que triangulem amb tècniques quantitatives i qualitatives (s'inicia la investigació des de les tècniques quantitatives i es complementa amb les qualitatives).

La investigació s'ha realitzat inicialment amb l'anàlisi de fonts primàries, és a dir, els expedients dels ACL, dels quals s'ha extret aïlladament la variable educativa. Aquesta variable la nodrim de les categories següents, amb els seus indicadors: *a*) nivell d'instrucció aconseguit: graduat obligatori en secundària, certificat d'escolaritat, programa de garantia social (o PQPI),¹⁶ no escolaritzat o escolaritzat en el país d'origen; *b*) procés educatiu: es registra si constava absentisme, abandonament escolar, inadaptació, desfasament curricular, diferents combinacions d'aquestes primeres, o si apareixien totes juntes; també es registra les situacions en què no n'apareixia cap i aquelles on no constava cap dada; *c*) situació educativa actual: es recull si continuava estudiant l'ESO, estudis no obligatoris / no reglats, estudis obligatoris/reglats, centres d'educació especial, no continuava estudiant o aquelles situacions en què no constava cap dada, i *d*) moment de l'abandonament o deserció escolar: es registra els adolescents que han abandonat l'ESO i el nivell en el moment de l'abandonament.

16. Programa de qualificació professional inicial.

S'ha pres com a referència l'any 2006 a la ciutat de València¹⁷ i els informes socials de l'equip tècnic dels jutjats de menors de València. Durant l'exercici 2006, s'han derivat al Programa de mesures judicials de l'Ajuntament de València un total de 422 mesures,¹⁸ entre cautelars i fermes; d'aquestes, 192 han recaigut en l'ACL amb qui ja s'havia treballat en anys anteriors, mentre que les 230 mesures restants corresponen a ACL nous (però també hi havia mesures que implicaven l'ACL mateix). Finalment, es va fer una base de dades amb els 286 ACL (100 % de l'exercici 2006).

Per mitjà del programa informàtic SPSS 16, s'han construït tres tipologies ideals de trajectòries delinqüencials: *a)* ACL de trajectòria delinqüencial inicial (ACLTI): es corresponen amb el primer tercil, són 94 casos i la seua trajectòria delinqüencial es defineix per haver comès un delicte, disposar d'un tipus de mesura i únicament haver passat per un jutjat; *b)* ACL de trajectòria delinqüencial moderada (ACLTM): es corresponen amb el segon tercil, són 97 casos i la seua trajectòria delinqüencial és haver passat per 1,5 jutjats (és a dir, tan habitual és haver passat per un com per dos) i haver comès dos delictes, per bé que el tipus de mesura imposada és només una, i *c)* ACL de trajectòria delinqüencial consolidada (ACLTC): es corresponen amb el tercer tercil, són 90 casos, han passat per quatre jutjats, han comès quatre delictes i el tipus de mesures imposades són tres de diferents.

Pel que fa a les tècniques qualitatives, s'ha utilitzat l'entrevista en profunditat a informants clau. S'ha seguit la proposta de Patton (1990) respecte a la realització de les entrevistes basades en un guió, caracteritzada per la preparació prèvia dels temes per tractar i perquè l'entrevistador té llibertat per ordenar i formular les qüestions. En aquest cas, s'ha entrevistat tres docents de centres de reeducació amb més de deu anys d'experiència en l'ensenyament en aquests centres i a aquests adolescents.

La triangulació realitzada entre les tècniques quantitatives i qualitatives ha permès obtenir una gran quantitat de dades. A continuació es presenten les principals troballes.

17. En qüestions criminològiques en la Jurisdicció de Menors, per a l'exercici del 2007 la província de València és la tercera respecte al nombre de persones a qui s'ha aplicat la Llei 5/2000, que ha sigut un total de 16.568 menors; en el conjunt de l'Estat espanyol la xifra és de 95.299 menors. La província de València representa el 17,38 % dels expedients d'ACL el 2008 en la memòria de la Fiscalia General de l'Estat.

18. Memòria de l'Equip de Mesures Judicials. Any 2006. Regidoria Benestar Social i Integració. Ajuntament de València.

4. Resultats

Per aconseguir més claredat expositiva, analitzarem per separat les dades quantitatives i les qualitatives. Iniciem l'anàlisi quantitativa primer tal com es féu en la investigació, i posteriorment aportarem les principals categories qualitatives, de tal manera que la triangulació permeta integrar els resultats i extraure les conclusions principals.

Mostrem la relació de la trajectòria delinqüencial amb el procés educatiu, associant les dades de la situació educativa a cadascuna de les trajectòries predefinides, per tal de comprovar-hi similituds i diferències.

4.1 Anàlisi quantitativa

a) Adolescents en conflicte amb la llei de trajectòria inicial (ACTI)

Nivell d'instrucció

Com es pot observar en aquest perfil, el 80,9 % ha romàs en la institució escolar el temps suficient per obtenir el certificat escolar i el 4,3 % ha obtingut el graduat de secundària obligatòria. És apreciable que en el 9,6 % de les situacions no hi ha constància de la seua escolarització, i el 3,2 % ho han estat en el país d'origen, però no s'han escolaritzat quan han arribat a Espanya malgrat que estan en edat escolar.

Procés educatiu

Respecte al procés educatiu, en el 21,3 % concorren totes les circumstàncies de procés fallit, és a dir, absentisme, inadaptació, desfasament curricular i, finalment, abandonament del centre educatiu; en el 25,5 % alguna d'aquestes, i en el 21,2 %, dos o més. Tan sols en el 19,1 % no hi ha constància de cap dificultat en el procés educatiu. Del 12,9 % no consten dades i, per tant, formen part dels que estan sense escolaritzar al nostre país (encara que sí que ho estigueren al seu país), atès que en els informes les dades educatives sempre són fonamentals i no són obviades pels tècnics.

Situació educativa

Respecte a la situació educativa actual, el 40,4 % roman en centres educatius reglats i el 14,9 % segueix estudis no reglats, és a dir, programes de garantia social, escoles taller, cases d'oficis, tallers d'ocupació, acadèmies privades, etc. En el 34,1 % hi ha una situació d'ociositat total per abandonament de les institucions educatives reglades i la no-participació en un altre tipus de programes.

Moment de l'abandonament de la institució escolar

En el 69,76 % els abandonaments es van produir entre 2n i 3r de l'ESO.

Taula 1. Variable educativa (ACLTI)

Nivell d'instrucció	Certificat escolar: 80,9 % Sense certificat: 9,6 % Graduat secundària: 4,3 % Escolaritzat al seu país: 3,2 %
Procés educatiu	Presència d'un: 25,5 % Presència de dos o més: 21,2 % Tots: 21,3 % Sense presència: 19,1 % N/C: 12,9 %
Situació educativa actual	Segueix l'ESO: 34 % No continua estudiant: 34,1 % Estudis no reglats: 14,9 % Estudis reglats: 6,4 % No consta: 10,6 %
Abandonament escolar (del total d'abandonaments)	1r ESO: 13,95 % 2n ESO: 41,86 % 3r ESO: 27,9 % 4t ESO: 16,28 %

b) Adolescents en conflicte amb la llei de trajectòria moderada (ACTM)

Nivell d'instrucció

En aquest perfil, el 71,1 % ha romàs en la institució escolar el temps suficient per obtenir el certificat escolar i el 7,2 % ha obtingut el graduat en secundària obligatòria. És significatiu que en l'11,3 % de les situacions no hi ha constància de la seua escolarització i el 7,2 % ho ha estat en el seu país però no s'ha escolaritzat en arribar a Espanya.

Procés educatiu

En el 36,1 % concorren totes les circumstàncies de procés fallit (absentisme, inadaptació, desfasament i abandonament escolar); en el 18,5 % alguna d'aquestes, i en el 45,4 % com a mínim dos circumstàncies. És molt significatiu que no hi ha cap situació on no hi haja presència de dificultats en el procés educatiu.

Situació educativa

Respecte a la situació educativa actual, el 26,8 % segueix en els centres educatius reglats i el 8,2 % està fent estudis no reglats (programes de garantia social, etc.). En el 46,8 % hi ha una situació d'ociositat total per l'abandonament de les institucions educatives reglades i la no-participació en un altre tipus de programes.

Moment de l'abandonament de la institució escolar

Els abandonaments del sistema educatiu es produeixen principalment en el 69,22 % entre 2n i 3r curs de l'ESO, i un representatiu 21,15 %, a 1r de l'ESO.

Taula 2. Variable educativa (ACLTM)

Nivell d'instrucció	Certificat escolar: 71,1 % Sense escolaritzar: 11,3 % Graduat secundària: 7,2 % Escolaritzat al seu país: 7,2 %
----------------------------	--

Procés educatiu	Presència d'un: 18,5 % Presència de dos o més: 45,4 % Tots: 36,1 % Sense presència: 0 % No consta: 0 %
Situació educativa actual	Segueix l'ESO: 17,5 % No continua estudiant: 46,8 % Estudis no reglats: 8,2 % Estudis reglats: 9,3 % No consta: 18,5 %
Abandonament escolar (del total d'abandonaments)	1r ESO: 21,15 % 2n ESO: 42,3 % 3r ESO: 26,92 % 4t ESO: 9,61 %

c) Adolescents en conflicte amb la llei de trajectòria consolidada (ACLTC)

Nivell d'instrucció

El 89 % ha romàs en la institució escolar el temps suficient per obtenir el certificat escolar, davant de l'1,1 % per obtenir el graduat en secundària. Del 6,7 % no hi ha constància de la seua escolarització.

Procés educatiu

En el 75,6 % concorren totes les circumstàncies de procés fallit, és a dir, absentisme, inadaptació, desfasament curricular i, finalment, abandonament escolar. En el 21,1 % hi ha la presència de dos circumstàncies, i en el 3,3 % la presència d'una. No concorre cap situació on no hi haja dificultats en el procés educatiu.

Situació educativa

El 72,2 % no ha continuat estudiant després de l'abandonament, el 10 % cursa l'ESO i el 8,9 % realitza estudis no obligatoris.

Moment de l'abandonament de la institució escolar

Quant al curs d'abandonament, el 39,18 % ha sigut a 1r de l'ESO, el 40,54 % a 2n curs i el 20,77 % a 3r curs, i en cap cas s'ha arribat a 4t de l'ESO.

Taula 3. Variable educativa (ACLTC)

Nivell d'instrucció	Certificat escolar: 89 % Sense escolaritzar: 6,7 % Graduat secundària: 1,1 % Escolaritzat al seu país: 2,2 %
Procés educatiu	Presència d'un: 3,3 % Presència de doso més: 21,1 % Tots: 75,6 % Cap: 0 % No consta: 0 %
Situació educativa actual	Segueix l'ESO: 10 % No continua estudiant: 72,2 % Estudis no reglats: 8,9 % No consta: 8,9 %
Abandonament escolar (del total d'abandonaments)	1r ESO: 39,18 % 2n ESO: 40,54 % 3r ESO: 20,77 % 4t ESO: 0 %

4.2 Anàlisi qualitativa

Per fer un seguiment correcte dels discursos analitzats, ara sintetitzarem els punts més importants seguint les categories tretes i en relació amb els resultats quantitatius. Aquestes categories serveixen com a eixos centrals del que s'ha registrat a les entrevistes. No cerquem l'acumulació exhaustiva, sinó complementar per interpretar millor les dades quantitatives. Les categories són: nivell d'instrucció, història educativa prèvia i procés educatiu.

Nivell d'instrucció

Les professores assenyalen que en l'actualitat es troben amb diferents nivells d'instrucció, qüestió molt diferent a quan començaren (fa deu anys), ja que els ACL en aqueixa època no havien passat pel centre escolar. Ara hi ha una gran pluralitat de nivells, que es poden concretar en quatre grups: *a)* alumnes amb un nivell de primària, que han desertat del centre escolar en el trànsit de 6è de primària a 1r de l'ESO; *b)* alumnes amb més nivell que han abandonat a 3r o 4t de secundària i acumulen una gran conflictivitat als centres educatius; *c)* alumnes amb nivell de batxillerat (aquests, els menys), amb un bon nivell curricular, i *d)* alumnes immigrants amb realitats molt diferenciades, on:

Si son latinoamericanos suelen haber estado escolarizados en su país y aquí, pero con los de otras procedencias existen menores con una gran diversidad, desde menores que sí han tenido escolarización en su país a menores que no han pasado por centros.

Les docents remarquen que el petit grup d'alumnes a batxillerat es correspon a un grup específic, ja que no tindrien el perfil d'adolescent exclòs ni els delictes serien els habituals (maltractament familiar).¹⁹

Historia educativa prèvia

La història educativa de la majoria dels ACL ve precedida pel desfasament curricular des de la primària i amb absentisme, inadaptació i abandonament en l'etapa de secundària:

Si miras el libro de escolaridad, la mayoría empiezan a tener problemas a partir del segundo ciclo de primaria (3º-4º); aparece siempre «necesita mejorar», algunos incluso en el primer ciclo de primaria [...]. Todos llevan expediente de expulsión en secundaria.

Són processos educatius *fracturats*, bé perquè no es troben en el nivell, bé perquè són expulsats pels mateixos centres i progressivament es produeix l'abandonament, és a dir, la desvinculació de l'escenari educatiu.

19. Aquest delictes té connotacions diferents: afecta adolescents de diferents extractes socials, té una repartició igualitària entre xics i xiques, i representa entre el 3 % i el 5 % dels delictes (Uceda, 2010).

Procés educatiu

Durant el seu procés escolar l'etiquetatge ha funcionat: han sigut estigmatitzats en sentit negatiu i han assumit aquestes etiquetes negatives:

Te das cuenta que se les ha etiquetado tanto de imposibles, bordes, incapaces, burros, que siempre dicen: «yo no sé, yo no puedo.» [...] Vienen con una desmotivación muy grande; la escuela de base no les gusta porque es repetir sus malas experiencias.

Com podem veure, el discursos validen i complementen les dades quantitatives, a més d'oferir-hi interpretacions. Raonem a continuació les conclusions principals.

5. Conclusions, discussions i limitacions

En primer lloc, situem i sintetitzem les troballes principals, per després fer les discussions amb les teories i investigacions, i assenyalar-ne les limitacions principals.

Les troballes principals es poden sintetitzar en els punts següents:

1. Quant al nivell d'instrucció, els quatre indicadors es troben en percentatges semblants, i les diferències són poc significatives. En general, el nivell d'instrucció aconseguit és el certificat d'escolaritat, amb un interval del 71,1 % al 89 %, la pitjor situació en els adolescents de trajectòria consolidada. El grup dels graduats en secundària obligatòria és molt minoritari en els tres perfils, i arriben al punt àlgid al 7,2 % en els ACLTM, és a dir, el nivell de fracàs escolar és absolutament evident en els tres perfils.
2. Quant al procés educatiu, hi ha indicadors semblants, com la presència de l'absentisme, l'abandonament, la inadaptació o el desfasament curricular, junts o cadascun d'aquests per separat; només en els ALCTI hi ha un 19,1 % que no presenta cap procés educatiu disfuncional. En el conjunt són indicadors de processos educatius fallits detectats en la primària o inici de la secundària.

3. Quant a la situació educativa actual, en el conjunt dels ACL es constaten pràcticament els mateixos indicadors. En els tres perfils hi ha un percentatge d'adolescents que continuaria en la secundària obligatòria, és més gran en la trajectòria inicial i es redueix significativament en la trajectòria consolidada. L'indicador de *no continuar estudiant* seguiria també un contínuum, on en els ACLTC seria un 72,2 %, en els ACLTM un 46,8 % i en els ACLTI estaria en el 34,1 %.
4. L'indicador d'estudis no reglats, és a dir, programes de garantia social, tallers d'inserció i altres alternatius, estaria present en els tres perfils de forma discreta, la qual cosa indica que és una eixida per als adolescents davant de la situació de fracàs escolar, etc., però no pareix que siga àmpliament utilitzada.
5. Quant a l'abandonament escolar, existeix en els tres perfils i de forma important, però difereix tant en la intensitat com en el curs d'abandonament: en els ACLTI es produeix significativament entre 2n i 3r de l'ESO, en els ACLTM es concentra en 2n de l'ESO i en els ACLTC entre 1r i 2n de l'ESO. És a dir, com més prompte s'abandona la institució escolar, més es consolida la trajectòria delinqüencial.

La investigació avala que l'aproximació des dels conceptes de trajectòria i escenari aporta informació fonamental sobre els ACL que en permet entendre la realitat social. L'escenari educatiu, al nostre parer, ha de ser un espai privilegiat d'intervenció des de la prevenció primària (abans de l'inici de la trajectòria delinqüencial) i secundària (una vegada iniciada), ja que es demostra que a més desvinculació educativa, més desenvolupament i aprofundiment en la trajectòria delinqüencial. És evident que tots els fracassats escolars no són ACL, però els ACL sí que són fracassats escolars.

Coincidim amb Cohen quan afirma que les oportunitats dels infants i adolescents de famílies obreres són menors que la dels altres adolescents de classe mitjana (almenys això es reflecteix en les dades del VI Informe FOESSA). Ara bé, constitueix una limitació de la nostra investigació, ja que hem tractat la variable educativa de manera independent, sense incloure altres variables com classe social, barri de residència, utilització de l'oci i temps lliure, etc. Així mateix, les teories subculturals incideixen en la frustració en la institució escolar d'aquests adolescents, qüestió que apareix en les entrevistes amb les docents. Tot

i així, la nostra investigació no pot afirmar que davant aquesta frustració els adolescents desenvolupen trajectòries delinqüencials, ja que no hem entrevistat els adolescents. Sens dubte, l'etiquetatge funciona a les institucions escolars; de fet, aquests adolescents estaven profundament estigmatitzats en el seu pas per l'escenari educatiu, tal com es desprèn tant dels seus expedients individuals com de la informació aportada per les docents,.

D'acord amb les teories interaccionistes, un bon ajust escolar és una bona vacuna de prevenció davant les conductes antisocials i específicament delinqüencials; ara bé, de nou s'obvien variables fonamentals de tipus estructural (estructura social), institucional (polítiques educatives) i personals.

Sembla que si fem la mirada des de l'ACL cap a la seua situació educativa coincidiríem amb Farrington a dir que aquesta és un predictor de la delinqüència juvenil; però les investigacions de Rechea semblen indicar el contrari, ja que la comissió de conductes antisocials (no necessàriament delinqüencials) és tan habitual en adolescents amb dificultats escolars com en altres adolescents. Per tant, segons el nostre parer la qüestió és una altra, és a dir, l'èxit educatiu, la vinculació a l'escenari educatiu (permanència ja siga en l'àmbit formal o informal), actua fonamentalment de prevenció primària i secundària davant del desenvolupament d'una trajectòria delinqüencial (i no tant davant la comissió d'una conducta antisocial i/o delinqüencial). De nou, ens trobem amb la limitació d'haver acotat la nostra investigació a adolescents etiquetats ja com a menors infractors, és a dir, adolescents que les instàncies de control han detectat i jutjat i a qui han imposat mesures de compliment.

Finalment, ens trobem amb adolescents, com assenyala Willis (1988), amb transicions fallides cap al món adult, entre altres raons per un escenari educatiu que no ha sabut/pogut compensar les desigualtats socials, una de les seues finalitats fonamentals en la concepció moderna de la ciutadania.

6. Bibliografia

- Alvira, F. i Canteras, A. (1985). *Delincuencia y marginación juvenil*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Coy, E. i Martínez, M.C. (1988). *Desviación social: una aproximación a la teoría y la intervención*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Farrington, D. (1992). «Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia», dins GARRIDO i MONTORO. *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. València: Tirant lo Blanch.
- Fundación FOESSA (1995). *V Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid: Cáritas Española.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sociológico sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008*. Madrid: Cáritas Española.
- García Roca, J. (2006). «Relatos, metáforas y dilemas. Para transformar las exclusiones», dins Vidal, F. (2006). *V Informe Euhem de polítiques socials. La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Barcelona: Icaria.
- Giddens, A. (1989). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kerbo, H. (2004). *Estratificación social y desigualdad*. Madrid. Mc Graw Hil.
- Klevens, J; (2003). «Estudios sobre trayectorias en el desarrollo de comportamiento y conductas criminales». Ponència presentada al Seminari Internacional Polítiques de Prevenció del Crim i la Violència en Àmbits Urbans, Bogotà, 22-23 de maig de 2003.
- López Latorre, M.J. i Garrido, V. (2000). «Contribuciones psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil», dins Ortega Esteban (coord.). *Educación social especializada*. Madrid: Ariel.
- Llei 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. *Boletín Oficial del Estado del 13/01/2000*. Govern d'Espanya.
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La última red de protección social*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Nieto, C (2005). «Perfil de la delincuencia juvenil sevillana». *Revista La Toga*, gener-febrer 2005, pp. 16-22.
- Patton, M.Q. (1990). «Qualitative Evaluation and Research Methods», *Sage*. Londres.
- Pérez Cosín, J. V. (coord.), Gómez, J. i Julve, M. (1999). *Trabajo social. Orientaciones y prácticas formativas*. València: Gules.

- Rechea, C., Barberet, R., Montañes, J. i Arrollo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Roldan, H. (1999). «Concepto y alcance de la delincuencia oficial». *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, n. 23, pp. 31-60.
- Romero, E. (1998). «Teorías sobre delincuencia en los 90». *Anuario de Psicología Jurídica*, Colegio de Psicólogos, Madrid, pp. 31-59.
- Segura, M. (1985). «Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles». Madrid: Ministerio de Justicia.
- Soto, J. (2004). «Delincuencia juvenil, educación en la calle», en línea www.Vindows/temp/vcvwzkr.htm (25 d'octubre de 2010).
- Uceda, X. (2004). «De la cosificación a la ternura: reflexiones para un nuevo paradigma en trabajo social». Ponència presentada al III Taller Internacional de Treball Social, del 20 al 25 de setembre de 2004, l'Havana (Cuba): Sociedad Cubana de Trabajadores Sociales.
- Uceda, X. (2010). «De mitos, trayectorias y políticas: adolescentes en conflicto con la ley. Reflexiones sobre el estado de la cuestión», dins Pérez Cosín, Navarro i Uceda (2010). *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. València: Nau Llibres.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Berio-Otxoa, K., Berasaluze, A. (2011)

**Aproximación a la realidad actual del trabajo social en euskadi:
una especial mirada al trabajo social en lengua vasca**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 1: 122-144.

Aproximación a la realidad actual del trabajo social en euskadi: una especial mirada al trabajo social en lengua vasca

Kontxesi Berrio-Otxoa
Otxoa de Angiozar¹

Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU

Ainhoa Berasaluze
Correa²

Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU

Resumen

Este artículo aborda dos temáticas íntimamente vinculadas o vinculables y, al mismo tiempo, claramente diferenciadas. En primer lugar, se realiza un análisis de *la investigación y el desarrollo de la disciplina y de la profesión del trabajo social* aplicado a la realidad de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), apoyándonos en los resultados obtenidos en una reciente investigación. El estudio pone de manifiesto la necesidad de fortalecer el trabajo social, tanto en su dimensión formativa como en sus dimensiones investigadora y profesional. Todo ello pasa, a nuestro juicio, por el intercambio de saberes entre el mundo académico y el ejercicio profesional. En este sentido, consideramos importante crear espacios y activar iniciativas para crear sinergias entre los agentes de la práctica profesional y los agentes del ámbito docente-investigador.

1. Licenciada en Sociología por la Universidad del País Vasco. Profesora de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU. kontxesi.berriotxoa@ehu.es

2. Doctora en Sociología por la Universidad del País Vasco. Profesora de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU. ainhoa.berasaluze@ehu.es

En segundo lugar, se profundiza en *el balance del desarrollo en el ámbito formativo de la disciplina del trabajo social en lengua vasca*, a partir de un primer análisis exploratorio. A la luz de los diversos indicadores estimados, el euskera, en el ámbito formativo del trabajo social, muestra un incremento progresivo. Así, parece claro que, en la medida en que se prolongue y se consolide el camino iniciado en el ámbito formativo, la implantación del euskera en el ámbito profesional será más firme. Con todo, la revitalización lingüística requiere asimismo prestigiar su uso empoderando a sus hablantes, lo que exige una dinamización planificada para promover cambios y generar nuevos hábitos lingüísticos.

Palabras clave: Trabajo social, ejercicio profesional, formación universitaria, lengua vasca, investigación.

Abstract

This article deals with two closely linked or linkable, but likewise clearly differentiated, subjects.

First of all, an analysis is carried out on the research and development of the discipline and the social work profession as it is applied in the Autonomous Community of the Basque Country (ACB), based on recent research findings. In relation to social work, the study indicates the need to strengthen aspects pertaining to training, research and the profession itself. It is our view that this requires the exchange of know-how between the academic world and professionals on the job. In this respect, we believe it is important to create spaces and launch initiatives to create synergy between professional practice and the people involved in teaching and research.

Second of all, a more in-depth study is made of the state of development of the use of the Basque language in educational spheres of the social work discipline, on the basis of a preliminary exploratory analysis. A variety of indicators show that the Basque language is steadily gaining in the educational sphere. It is clear that as the path taken in the educational sphere widens and becomes more consolidated, it will have an effect on the use of the Basque language in the professional sphere. Nevertheless, linguistic revitalization

likewise requires that its use be made prestigious by empowering its speakers. This calls for plans to encourage and promote changes and generate linguistic habits.

Keywords: Social work, professional practice, university training, Basque language, research.

Resum

Aquest article tracta dues temàtiques íntimament vinculades o vinculables i, al mateix temps, clarament diferenciades. En primer lloc, es fa una anàlisi de *la recerca i el desenvolupament de la disciplina i de la professió del treball social* aplicat a la realitat de la Comunitat Autònoma d'Euskadi (CAE), per a la qual cosa ens recolzem en els resultats obtinguts en una recerca recent. L'estudi posa de manifest la necessitat d'enfortir el treball social, tant en la seva dimensió formativa com en les seves dimensions investigadora i professional. Tot això passa, a judici nostre, per l'intercanvi de sabers entre el món acadèmic i l'exercici professional. En aquest sentit, considerem important crear espais i activar iniciatives per crear sinergies entre els agents de la pràctica professional i els agents de l'àmbit docent-investigador.

En segon lloc, s'aprofundeix en el *balanç de desenvolupament en l'àmbit formatiu de la disciplina del treball social en llengua basca*, a partir d'una primera anàlisi exploratòria. Arran dels diversos indicadors estimats, el basc, en l'àmbit formatiu del treball social, mostra un increment progressiu. Així, sembla clar que, en la mesura en què es prolongui i es consolidi el camí iniciat en l'àmbit formatiu, la implantació del basc en l'àmbit professional serà més ferm. Amb tot, la revitalització lingüística requereix així mateix, prestigiar-ne l'ús apoderant-ne els parlants, cosa que exigeix una dinamització planificada per promoure canvis i generar nous hàbits lingüístics.

Paraules clau: Treball social, exercici professional, formació universitària, llengua basca, investigació.

I. Aproximación a la realidad actual del trabajo social en euskadi³

Una mirada analítica al proceso histórico de implantación del trabajo social en nuestro entorno muestra que ha conocido una gran expansión y consolidación en las últimas décadas. Dicha consolidación ha sido producto de diferentes procesos: por una parte, de la institucionalización del ejercicio profesional, fruto en gran medida de la importante contratación de profesionales del trabajo social —principalmente en el sistema de servicios sociales— que ha traído consigo el desarrollo del Estado de Bienestar; por otra parte, de la implantación de la formación universitaria y de la organización colegial.

Pese a esa notable expansión y consolidación, son escasas las investigaciones que se han ocupado de la realidad del ejercicio profesional.⁴ Los intereses en el plano de la investigación se han orientado más bien hacia el conocimiento de las problemáticas sociales de que se ocupa la profesión, y han dejado a un lado el análisis de las necesidades de la propia profesión y de sus profesionales (Brezmes, 2008: 82-86).

La temática que aquí se señala como laguna investigadora fue, precisamente, una de las necesidades detectadas por los Colegios Profesionales de Trabajadoras y Trabajadores Sociales de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). Los colegios estimaron que precisaban conocer la realidad del ejercicio profesional como paso previo y necesario para, posteriormente, poder articular medidas y planes de trabajo que respondiesen a las necesidades sentidas por los profesionales. Con tal fin se apostó por desarrollar la primera investigación sobre la realidad profesional del trabajo social en la CAE. Esta investigación, que lleva por título *El ejercicio profesional del trabajo social hoy*, contó con el apoyo del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En ella nos apoyamos para bosquejar la realidad actual del trabajo social en Euskadi.

3. Una primera versión de este artículo se presentó en el VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social (Granada, 9-11 de abril de 2008).

4. Para conocer los estudios llevados a cabo sobre la profesión del trabajo social se puede consultar Berrio-Otxoa y Berasaluze (2006).

Los objetivos temáticos de la investigación han sido, por un lado, describir y caracterizar al colectivo profesional y, por otro, identificar y poner de relieve cuestiones relacionadas con las necesidades de la profesión y valoraciones sobre ella.

La investigación se ha realizado siguiendo el enfoque de la metodología cuantitativa, ya que la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos de la investigación así lo requerían. La técnica empleada para la recogida de información ha sido la encuesta postal con doble envío a los colegiados para su autocumplimentación.⁵

Se han estudiado cincuenta y seis variables agrupadas en seis grandes dimensiones: sociodemográfica, formativa, profesional, riesgos laborales, perfil colegial y valoración de los estudios. Seguidamente exponemos algunos de los resultados obtenidos.

I.1. Dimensión sociodemográfica

En relación con la *dimensión sociodemográfica*, cabe destacar que cerca del 95% de los titulados en trabajo social son mujeres, lo cual constata la representación mayoritaria del sexo femenino en el colectivo profesional. Así pues, cuarenta años después sigue siendo actual la consideración que realizaban en los años setenta Juan Estruch y Antonio M. Güell cuando exponían que «rara vez cabe encontrar un ejemplo tan paradigmático de monopolio femenino» (1976: 59). El desequilibrio por razón de sexo, que en aquella época era comprensible, resulta absolutamente paradójico en el marco de los procesos de socialización actuales. En efecto, es extraño constatar que, a pesar de los avances experimentados en nuestra sociedad en la superación de la división sexual del trabajo,⁶ en el caso de la profesión que nos ocupa, la distribución sexual es equiparable, en porcentajes, a la de hace cuatro décadas.

¿Por qué esta profesión es atractiva fundamentalmente para el sexo femenino? Una de las explicaciones que cuenta con mayor aceptación es la que vincula esta situación con el impacto de la socialización de género, es decir, con el hecho de que las mujeres eligen

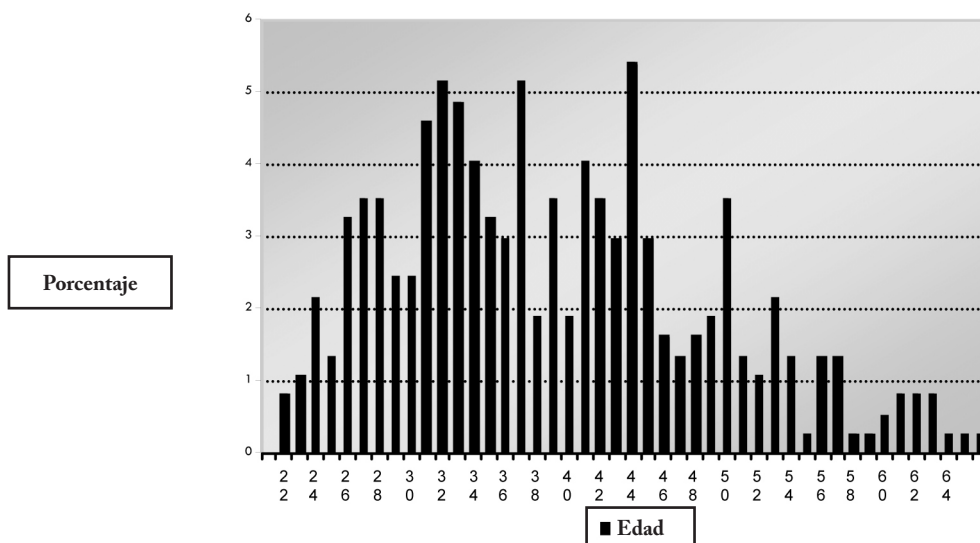
5. Se ha obtenido una muestra de 370 cuestionarios, lo que, considerando el muestreo como aleatorio simple, supone un error muestral de $\pm 4,3\%$ a un nivel de confianza del 95% para el conjunto de la muestra.

6. A título ilustrativo, cabe señalar que, actualmente, el 56% del alumnado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) son mujeres, y el 44%, hombres.

profesiones más relacionadas con tareas y habilidades que tradicionalmente han desarrollado en el ámbito doméstico.⁷ En cualquier caso, entendemos que es una característica definitoria del colectivo profesional que requeriría un estudio específico desde una perspectiva de género, para identificar los elementos que harían atractiva la profesión también para los hombres.

En relación con la distribución por edad, dibuja un porvenir profesional prometedor en lo que a recursos humanos se refiere, puesto que nos encontramos ante un colectivo profesional formado por un amplio grupo de profesionales jóvenes —menores de 35 años— (45,5%) y otro grupo de profesionales más maduro —de entre 36 y 50 años—, también numeroso (43%), con experiencia profesional acumulada y con muchos años de ejercicio profesional aún por delante.

Gráfico 1. Edad media de los diplomados en trabajo social



I.2. Dimensión formativa

El análisis de la *dimensión formativa* muestra que la valoración promedio de la formación recibida en trabajo social es buena; con todo, no son desdeñables las valoraciones

7. Para profundizar en el análisis feminista del trabajo social pueden consultarse Grassi (1989), Dominelli y Macleod (1999), Báñez (2004), Genolet *et al.* (2005) y Fombuena (2007).

regulares y negativas de determinados aspectos de la formación. En relación con esta última cuestión, las personas encuestadas apuntan debilidades en cuanto a los contenidos teóricos (un 39% valora como «regular» la formación teórica recibida, frente a un 46% que la considera «buena») y a los contenidos prácticos (mientras que el 32% de las personas encuestadas considera la formación práctica como «regular», el 37% la valora como «buena»). También apuntan importantes debilidades en relación con la adecuación al mercado laboral; de hecho, el 50% considera que la formación no responde de forma adecuada a la realidad social y profesional actual. Por otro lado, los estudios de tercer ciclo o de doctorado son anecdóticos, en tanto que solo un 2% de los titulados los ha seguido. No cabe duda de que esta constatación constituye una importante limitación para orientar la carrera profesional hacia el ámbito académico, es decir, hacia la docencia universitaria y la investigación social aplicada.⁸

Considerando lo anterior, los futuros estudios de posgrado, máster y doctorado, tanto los destinados a la preparación profesional específica como los orientados a la investigación, deberán recoger las demandas formativas del colectivo en ejercicio, de modo que puedan convertirse en los instrumentos para responder a las debilidades formativas actualmente existentes (en contenidos teórico-prácticos y en adecuación a la realidad social y profesional actual).

En este contexto, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, con su estructura de grados y posgrados, introduce nuevas y fructíferas posibilidades para el desarrollo y la consolidación de la disciplina del trabajo social, tal y como indica Aurora Castillo: «Caminamos muy aprisa hacia la confluencia con un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que permitirá a los hasta hoy Diplomados en Trabajo Social obtener una titulación de Grado, similar al resto de las titulaciones universitarias, así como titulaciones de Posgrado —Máster y Doctorado—, que redundarán, no nos cabe duda, en una mayor reflexión teórica y profundización en los conocimientos del Trabajo Social y una mejora en las condiciones laborales de sus profesionales» (2008: 171).

8. Octavio Vázquez, coordinador del *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social* y profesor de la Universidad de Huelva, en su valoración sobre la situación del profesorado del área de Trabajo Social y Servicios Sociales en las universidades españolas, llama la atención sobre «la necesidad imperiosa de contar con más profesores doctores (pensamos en realidad que todos los profesores funcionarios de la misma deberían serlo)... Ello nos dotaría de una plena capacidad investigadora imprescindible para el desarrollo de la disciplina de Trabajo Social en el ámbito universitario» (2005: 12).

I.3. Dimensión laboral-profesional

Gracias a los resultados obtenidos en la *dimensión laboral-profesional* sabemos que el 80% de los diplomados cuenta con experiencia como trabajador o trabajadora social; de ellos, más del 90% ejerce actualmente la profesión.

Tabla 1. Tipo de entidad de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Administración pública	199	67,2
Tercer Sector	67	22,6
Empresa privada	30	10,1
	296	100

La administración pública (principalmente los ayuntamientos) emplea al 67%; el tercer sector, al 23%; y la empresa, al 10% restante. Así, la mayoría de los profesionales que ejercen el trabajo social lo hacen en el marco del sistema de servicios sociales, distribuidos entre los servicios sociales de base (54%) y los especializados (45%). El nivel de ocupación de trabajadores sociales en el resto de los sistemas de protección social es escaso. Esto indica la necesidad de poner en marcha una línea de trabajo para incrementar la presencia de profesionales en otros sistemas, prioritariamente en el sistema educativo y el sanitario, pues ello contribuiría a una intervención más integral frente a las problemáticas sociales.

Atendiendo ahora a los niveles de intervención social, prácticamente la totalidad de los trabajadores sociales interviene a nivel individual-familiar y muchos de ellos lo hacen de forma exclusiva; menos de la mitad desarrolla los niveles grupal y comunitario. El hecho de que el nivel de intervención individual-familiar sea el más desarrollado es una de las evidencias constatadas por los estudios sobre el ejercicio profesional; así lo corrobora también la investigación sobre la profesión coordinada por Josep Manuel Barbero, en la que se señala que «en el ejercicio profesional, la regla es el abordaje individualizado [...] poca presencia de ejercicios propios del trabajo comunitario y del trabajo social de grupo» (2007: 39). Como

motivos explicativos de este fenómeno se apuntan los siguientes: el modelo organizativo de los servicios sociales, el desarrollo del nivel comunitario y grupal por profesionales de otras disciplinas, y la falta de tiempo y acomodación profesional. No obstante, el conocimiento y la comprensión de los factores que pueden estar influyendo en la preponderancia del nivel individual-familiar requieren de un estudio específico en profundidad.

Tabla 2. Porcentaje de dedicación a intervención indirecta

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca o muy excepcionalmente (-25%)	70	25,1
Ocasionalmente (26%-50%)	147	52,7
Frecuentemente (51%-75%)	51	18,3
Normalmente (76%-100%)	11	3,9
TOTAL	279	100,0
Ns/Nc	17	
Total	296	

Respecto a las modalidades de intervención, el 56% desarrolla la modalidad directa; y el 43%, la indirecta.⁸ Entendiendo que las tareas propias de la intervención directa requieren el desarrollo de tareas indirectas, ya sea en la fase previa, ya sea en la posterior, la dedicación temporal a la intervención indirecta deberá ser necesariamente mayor que la destinada a tareas directas. Desde este planteamiento, no deja de sorprender que los datos recabados indiquen la situación inversa. De ello cabe deducir que la intervención directa

9. Para determinar las modalidades de intervención nos hemos basado en la clasificación recogida en el *Libro blanco del Trabajo Social*, donde se define la intervención directa como «actividades que precisan de un contacto personal entre el profesional y la persona, familia o grupo de implicados, de tal forma que la relación que se establece entre el trabajador social y el sistema cliente es un elemento significativo en el cambio de situación». En cambio, la intervención indirecta, de suma importancia en trabajo social, vendría definida por «actividades del trabajador social de estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluación, coordinación y supervisión». El Libro blanco se puede consultar en http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf.

se desarrolla sin la preparación y sistematización que un desempeño profesional riguroso y eficaz pudiera requerir. Quizás falte tomar conciencia de la necesidad de los tiempos y las tareas preparatorias de la intervención social, sin los cuales el ejercicio profesional podría quedar abocado a un activismo irreflexivo.

Tabla 3. Satisfacción profesional como trabajador/a social

	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho/a	45	15,2
Satisfecho/a	183	61,8
Poco satisfecho/a	63	21,3
Nada satisfecho/a	5	1,7
Total	296	100,0

En cuanto a la satisfacción profesional, el 62% se siente satisfecho, independientemente del ámbito de intervención. Este dato difiere de la imagen de la profesión como realidad asociada al sufrimiento y al estrés, y, en consecuencia, como una profesión de importante desgaste emocional. A pesar de que la naturaleza de las realidades sociales que el profesional atiende pueda constituir una fuente de agotamiento, los niveles de satisfacción son positivos, lo cual podría estar asociado con el compromiso y la implicación de las personas que ejercen el trabajo social.

I.4. Algunas cuestiones a modo de conclusión

Este estudio evidencia que el colectivo de profesionales en ejercicio siente que hay lagunas formativas y valora que, desde el ámbito universitario, y específicamente desde la formación en trabajo social, se debería reforzar el componente práctico de los estudios. Para contribuir a ello, habría que impulsar un trabajo de colaboración y construcción conjunta entre los colegios profesionales y los centros de formación. En consecuencia, el fortalecimiento del trabajo social pasa por el fortalecimiento tanto del ámbito formativo

como del ámbito profesional. La aportación de ambos ámbitos es necesaria, pues cada uno de ellos posee aquello que el otro precisa: conocimiento teórico y conocimiento práctico. El intercambio de estos saberes requiere canales y experiencias de trabajo en clave de acercamiento mutuo y cooperación. En este sentido, sería importante crear espacios y activar iniciativas para la comunicación y la creación de sinergias entre agentes de la práctica profesional y agentes del ámbito académico; las experiencias de este tipo pueden contribuir a la retroalimentación de ambos, tanto en términos de información y conocimiento como en términos de satisfacción e ilusión. En definitiva, se trataría de ir implementando acciones que permitan tejer redes mixtas de trabajo y ayuden a satisfacer los intereses y necesidades de las diferentes entidades colaboradoras, lo que sin duda revertirá en beneficio del trabajo social. Por ejemplo, las metodologías de aprendizaje basadas en proyectos y casos, así como los proyectos de fin de grado, tanto enfocados a la supervisión como a la investigación, pueden abrir oportunidades en esta línea.

II. Una especial mirada al trabajo social en lengua vasca

Tal y como hemos apuntado, el trabajo social ha conocido una importante expansión en los últimos años, que ha ido de la mano de la implantación de la formación universitaria. En Euskadi, y concretamente en la Universidad Pública del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), esa formación universitaria en trabajo social puede desarrollarse en la actualidad íntegramente en euskera y en castellano.

Analizar de forma rigurosa el desarrollo del trabajo social en lengua vasca, el euskera, es una tarea compleja por diferentes motivos. Por un lado, se trata de una cuestión que hasta la fecha no ha sido objeto de estudio; de hecho, ni siquiera existe un sistema de indicadores lingüísticos que proporcione información sobre la situación del euskera y su evolución en el campo del trabajo social. Por tanto, no contamos con apoyo empírico en que soportar conclusiones sobre el desarrollo del trabajo social en euskera.¹⁰ Por otro lado, dentro del territorio donde se habla euskera (País Vasco francés, Navarra y CAE), se le

10. Únicamente hemos encontrado un texto próximo a esta temática. Se trata del artículo de Erkizia (1992), que, a través del análisis de varios textos oficiales relacionados con los servicios sociales, hace un recuento de los principales problemas de adaptación lingüística que surgen de la utilización del euskera.

reconoce distinto grado de oficialidad, lo cual supone que los poderes públicos asumen o no obligaciones para garantizar su uso a los hablantes en cualquier ámbito social, entre los que se incluye el de la administración pública y el de la formación universitaria.

Como consecuencia del distinto nivel de reconocimiento oficial, entre otros motivos, la realidad sociolingüística en el ámbito del trabajo social, así como la realidad de la disciplina, es diferente en los distintos territorios. En esta exposición nos centraremos en la realidad del territorio donde el euskera tiene reconocimiento legal total, esto es, en la CAE.¹¹

Teniendo presentes las limitaciones expuestas, trataremos de analizar la situación actual del trabajo social en euskera. Con este propósito estructuraremos la información y las consideraciones de este apartado a partir de tres ejes: el ejercicio profesional, la formación universitaria y la producción científica.

II.1. Formación de trabajo social en euskera

En la CAE contamos con varias escuelas de trabajo social desde finales de la década de 1950.¹² En todas ellas, desde sus inicios en la época franquista hasta fechas recientes, el idioma de impartición de los estudios ha sido exclusivamente el castellano.

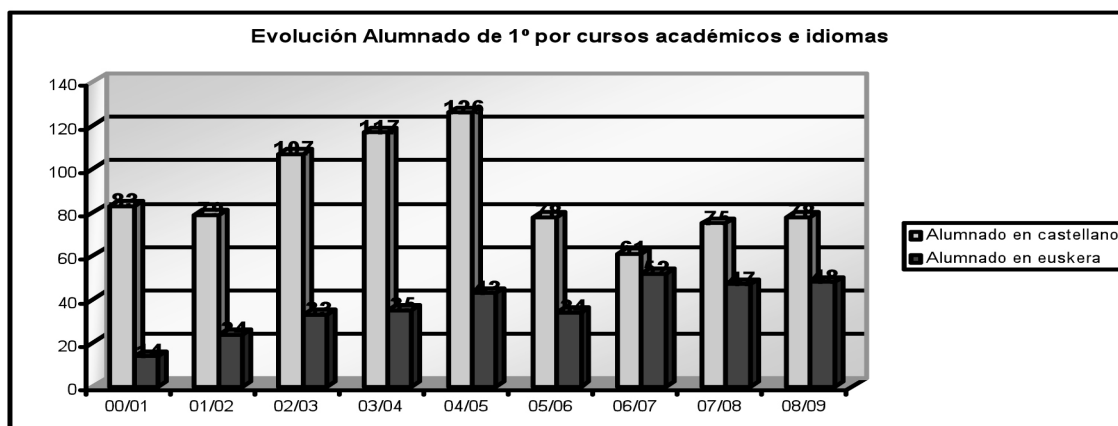
Actualmente, en la CAE son dos las universidades que imparten la formación en trabajo social: la Universidad de Deusto y la Universidad del País Vasco. Deusto cuenta con dos centros de enseñanza de trabajo social, uno en Bilbao y otro en San Sebastián. En ambos, la titulación en su totalidad se puede cursar únicamente en castellano, si bien cuentan con algunas asignaturas que se imparten en euskera.

11. El título preliminar de la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera reconoce el euskera como lengua propia de la Comunidad Autónoma de Euskadi, y el euskera y el castellano como lenguas oficiales en su ámbito territorial. El reconocimiento legal en Navarra es parcial: la Ley Foral 18/86, de 15 de diciembre de 1986, del Vasconce zonifica el reconocimiento oficial del euskera, de modo que le concede distinto nivel de oficialidad según se trate de la zona vascofona, de la zona mixta o de la zona no vascofona.

12. La primera escuela de Guipúzcoa surgió en San Sebastián en 1958; en Vizcaya se estableció en Bilbao ese mismo año, y en Álava, en Vitoria en 1964.

La titulación de trabajo social de la UPV/EHU¹³ se encontraba en una situación similar a la de Deusto hasta el curso académico 2001-2002. Con la implantación de un nuevo plan de estudios en el curso 2000-2001 comenzó también a ofrecerse la posibilidad de cursar determinadas asignaturas de primer curso en euskera, aunque sin crear líneas o grupos diferenciados por el idioma. Paulatinamente, y conforme la UPV-EHU destinaba recursos a la contratación de profesorado bilingüe, fue aumentando la oferta docente en euskera. Durante los últimos cursos académicos, como se puede observar en el gráfico siguiente, ha ido aumentando el número de alumnos que opta por recibir su formación universitaria en euskera, y parece cercana la equiparación de ambas líneas. Si bien fue en el curso académico 2004-2005 cuando se crearon grupos o líneas curriculares completas según la lengua de impartición de la enseñanza,¹⁴ hasta el curso 2008-2009 no se logró ofertar en euskera la totalidad de las asignaturas troncales y obligatorias; por lo demás, todavía hoy sigue siendo una asignatura pendiente la optatividad en euskera.

Gráfico 2: Evolución Alumnado de 1º por cursos académicos y lenguas



13. Nos centraremos en su descripción, por una parte, porque es el centro formativo donde han cursado sus estudios el 41% de los diplomados hasta 2005 y, por otra, porque es la escuela que más ha trabajado por la normalización lingüística en el ámbito formativo del trabajo social.

14. Información de la fuente ARTUS aportada por la Secretaría de Alumnado de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Vitoria-Gasteiz.

La decisión de apostar por una línea en euskera es consecuencia de la demanda existente por parte del alumnado.¹⁵ De hecho, en la actualidad, prácticamente el 50% del alumnado matriculado en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV-EHU lo está en euskera.

Así pues, la posibilidad de cursar la titulación de Trabajo Social en euskera es hoy una realidad en la UPV-EHU, una realidad muy reciente aún por consolidar. Entendemos que su consolidación llegará en la medida en que se haga frente a las siguientes dificultades:

- Carencia de textos o materiales didácticos en euskera que apoyen la labor docente. Esta circunstancia obliga al profesorado a destinar gran parte de su actividad de preparación docente a labores de traducción y de generación terminológica. En la medida en que el trabajo social en euskera se ha comenzado a escribir en estos últimos años, el alumnado también se encuentra con una dificultad añadida en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dificultad para contar con profesorado que aúne conocimientos de trabajo social y conocimientos de la lengua vasca suficientes para el nivel que la docencia universitaria requiere.
- Limitación de recursos económicos para implementar la política de promoción del euskera en el ámbito universitario en aras a garantizar el derecho a cursar estos estudios universitarios en cualquiera de las lenguas oficiales de la CAE en igualdad de condiciones. El desarrollo de la línea de estudios en euskera precisa de recursos para:
 - la contratación de personal bilingüe,
 - favorecer el aprendizaje del euskera por parte del profesorado ya contratado que lo desee,

15. Esta demanda coincide con la evolución del modelo lingüístico D (enseñanza que tiene al euskera como lengua vehicular) en la formación reglada. En los últimos años, la distribución del alumnado por modelos lingüísticos en la enseñanza primaria se ha ido invirtiendo, de manera que hoy la mayoría del alumnado cursa sus estudios en euskera.

- la traducción de manuales y materiales docentes diversos,
 - y el impulso de la producción y difusión de materiales docentes en euskera.
- Dificultad para realizar la formación práctica en euskera, ya que en su planificación no se establecía como criterio el conocimiento o no del euskera por parte de los profesionales que acogían al alumnado en prácticas. Este hecho tiene especial relevancia, pues entendemos que la realidad profesional y lingüística que el alumnado conoce durante el periodo de prácticas constituye un modelo y una referencia muy importante para el proceso de incorporación laboral y profesional.

Pese a las dificultades señaladas, existen también factores, tanto endógenos como exógenos, que contrarrestan estas limitaciones y permiten vislumbrar un futuro avance en el desarrollo de la formación del trabajo social en euskera. Entre los factores endógenos figura, por una parte, el incremento del alumnado que opta por cursar sus estudios universitarios en euskera. Asimismo, es notable el impulso del alumnado ya matriculado en la línea de euskera al proceso de euskaldunización de la enseñanza universitaria, ya que, con sus demandas de mejora para poderlo hacer en igualdad de condiciones, moviliza recursos y promueve cambios. Otro factor endógeno destacable es el impulso del profesorado que imparte la docencia en euskera, que, a pesar del esfuerzo añadido que supone, apuesta por ello día a día con ilusión y en clave de mejora continua. En cuanto a los factores exógenos, los principales son, sin duda, el hecho de que la principal entidad contratadora de trabajadores sociales es la administración pública y el que uno de los criterios valorados para lograr una plaza en ella sea el conocimiento suficiente de euskera.

Si exploramos, siguiendo el sistema Indexplà,¹⁶ los principales aspectos que configuran la realidad lingüística de una entidad, y tomamos como caso de análisis la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV-EHU, podríamos observar lo siguiente, por lo que respecta a la actualidad:

16. El sistema de indicadores Indexplà es una herramienta que, mediante el análisis de un conjunto de factores, permite medir la realidad lingüística de una organización. Para más información sobre el funcionamiento de este sistema, véase Consorci per a la Normalització Lingüística i Direcció General de Política Lingüística (1995).

1. Imagen y rotulación: los elementos que conforman la imagen corporativa del centro (nombre de la institución, rótulos, mensajes publicitarios...) se muestran de forma bilingüe, si bien en muchos casos el texto en euskera cumple más una función simbólica que comunicativa.
2. Competencia lingüística del personal: aproximadamente la mitad del personal del centro (personal docente y personal de administración y servicios) está capacitado para desarrollar en euskera las tareas que su puesto de trabajo requiere.
3. Regulación de los usos lingüísticos: en el funcionamiento de la institución se vienen trabajando y delimitando los criterios para los usos lingüísticos, esto es, cuestiones como cuándo, quién y qué se ha de realizar en qué lengua. En determinados ámbitos, como el de la oferta formativa o la comunicación escrita, los criterios están más claros (el euskera está presente junto al castellano); en cambio, en ámbitos como el de las relaciones públicas o el de las reuniones del centro, no se explicitan los criterios que regulan la práctica, pero se observa un uso mayoritario del castellano, sobre todo a nivel oral.
4. Documentación de uso externo: la mayoría de este tipo de documentación (membretes, tarjetas, dípticos, recibos...) es bilingüe.
5. Comunicaciones externas: los textos, escritos o verbales, que genera la institución (primera lengua empleada en la atención directa, comunicaciones escritas con instituciones colaboradoras, comunicaciones con proveedores...) son mayoritariamente en castellano.
6. Comunicaciones internas: en cuanto a la documentación impresa (circulares, convocatorias de reuniones, actas, memorias, proyectos), la mayoría se elabora en castellano. En cuanto a las comunicaciones verbales en los ámbitos formales (reuniones de centro, de dirección...), la presencia del euskera es prácticamente inexistente.

Junto con los anteriores aspectos, otro indicador de la presencia y el dinamismo de que goza una lengua lo constituye su nivel de uso entre las personas que la conocen

en las relaciones informales. Atendiendo a este indicador, podemos observar que casi todos los momentos de relación distendida entre el personal bilingüe del centro se vehicular en euskera, lo cual hace que el euskera esté presente en la vida tanto formal como informal del centro. No obstante, el contrapunto a este elemento lo encontramos en las comunicaciones informales entre el alumnado bilingüe, comunicación que en gran medida se establece en castellano.

II.2. Profesión de trabajo social en euskera

Debemos empezar recordando que no existen datos rigurosos que revelen cuál es la situación y utilización del euskera en el ejercicio profesional. Como ocurre con otros colectivos profesionales, carecemos de datos sobre el nivel de uso oral y escrito en los distintos ámbitos y comunicaciones profesionales (comunicaciones orales en reuniones de grupo de trabajo, en reuniones de dirección; comunicaciones escritas: rotulación, escritos, notas, publicidad...).

Tabla 4: Conocimiento del euskera

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	176	48
No	194	52
Total	370	100,0

No obstante, la investigación referida en el primer apartado de este artículo nos proporciona información sobre la condición previa e imprescindible para su uso: su conocimiento. En este sentido, en relación con el nivel de conocimiento entre las trabajadoras y trabajadores sociales de la CAE, sabemos que, del total de diplomados en trabajo social consultados, un 48% es bilingüe (sabe comunicarse en euskera con normalidad). Este dato es significativo, ya que es considerablemente superior al nivel de conocimiento del total de

la población de la CAE (de las personas de la CAE con edad comprendida entre los 20 y los 69 años, el porcentaje de personas bilingües es el 37%).¹⁷

Si analizamos el nivel de conocimiento de los profesionales por tipos de entidad de trabajo, observamos que un 52% de los profesionales que trabajan en la administración pública es bilingüe (el 39% lo hace en el tercer sector y el 23% en la empresa). Más de la mitad de los trabajadores sociales de la CAE tiene la competencia lingüística que una atención profesional de calidad requiere. No cabe duda de que dicho porcentaje irá en aumento, teniendo en cuenta que cada vez en más ofertas públicas de empleo es un requisito que las personas aspirantes estén capacitadas para desarrollar sus funciones en cualquiera de las lenguas oficiales.

Con todo, el desarrollo de la profesión del trabajo social en euskera no se limita al conocimiento del idioma, pues la cuestión esencial es su uso en el desarrollo de las distintas funciones y tareas de la intervención profesional, tanto de manera oral como escrita. A falta de datos sistematizados, aportamos una apreciación contrastada informalmente con profesionales que ejercen en distintos tipos de entidad y ámbitos de trabajo. Según la experiencia de los profesionales consultados, en la profesión del trabajo social el euskera se utiliza fundamentalmente en la comunicación oral que se establece en la intervención profesional con las personas usuarias (cuando ellas lo demandan, explícita o implícitamente) y, en menor medida, en la comunicación oral con otros profesionales o en la comunicación escrita. Por otra parte, se utiliza en mayor medida en centros de trabajo cuyo entorno sociolingüístico es favorable al euskera.

En cualquier caso, el uso del euskera entre los profesionales de la administración pública va en aumento, promovido por los planes de normalización lingüística. Además, en la medida en que el nivel de conocimiento del euskera va en ascenso, se puede prever que su uso, como lengua de trabajo y como lengua de servicio, seguirá en aumento en los próximos años.

17. Según datos censales del 2006: <http://www.eustat.es/estadisticas/idioma_e/tema_98/opt_0/ti_Biztanleriaren_eta_etxebizitzen_zentsuak/temas.html>.

II.3. Producción científica del trabajo social en euskera

De los tres ejes explorados este es, sin lugar a dudas, el menos desarrollado, tanto si nos centramos en el campo de la investigación como si reparamos en las publicaciones. En uno y otro caso, la producción en euskera es inexistente.

Hasta la fecha no se ha realizado ninguna investigación en euskera, ni hay ningún equipo de investigación en trabajo social que desarrolle su trabajo de investigación en esta lengua. Otro tanto ocurre con las publicaciones: no contamos con ningún manual de trabajo social en euskera, ni con ninguna obra sobre la disciplina realizado en euskera. A lo sumo, podemos encontrar algún trabajo traducido al euskera; además, se trata de trabajos que versan más sobre los servicios sociales que sobre el trabajo social: guías de servicios sociales, memorias de las distintas administraciones públicas. Este páramo debe relacionarse, sin duda, con el hecho de que toda la actividad del ámbito universitario del trabajo social se ha desarrollado hasta fechas muy recientes íntegramente en castellano. En buena lógica, en la medida en que se contrarresten las limitaciones señaladas previamente y se priorice como uno de los objetivos de la política lingüística universitaria, aumentará la producción científica sobre el trabajo social. En este sentido, medidas como la de incluir en los sistemas de valoración del profesorado la especial valoración de producción científica en euskera contribuiría a impulsarla.

II.4. Reflexiones finales

La aproximación a la situación actual del trabajo social desarrollado en euskera en la CAE permite identificar tanto fortalezas como oportunidades de mejora. Un análisis diacrónico revela el avance que el uso del euskera ha experimentado, especialmente en el ámbito formativo. A la luz de diversos indicadores, fundamentalmente al aumento del modelo D en los estudios preuniversitarios, resulta previsible que ese incremento revertirá en la matriculación en euskera. En la medida en que se extienda y consolide el camino iniciado en el ámbito formativo, ello repercutirá en la implantación del euskera en el ámbito profesional.

La revitalización lingüística pasa por sacudirse complejos y superar minusvaloraciones. Además, el uso normalizado de una lengua requiere prestigiar su uso empoderando a

sus hablantes. Ello exige una dinamización planificada para promover cambios y generar nuevos hábitos lingüísticos. Sin duda el proceso de normalización del euskera en el campo del trabajo social cuenta con la ventaja de que esos ingredientes son los que sus profesionales utilizan día a día en su intervención profesional con personas, grupos y comunidades.

III. Bibliografía

- Báñez, T. (2004). *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada*. Tesis doctoral: <<http://www.tdx.cbuc.es>>.
- Barbero, J.-M.; Feu, M. y Vilbrod, A. (2007). *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*. Barcelona: Colegio Oficial de Diplomados/as en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña.
- Berasaluze, A. y Berrio-Otxoa, K. (2008). *El ejercicio profesional del Trabajo Social hoy*. Bilbao: Colegios Oficiales de Diplomados/as en Trabajo Social de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa.
- Berrio-Otxoa, K. y Berasaluze, A. (2006). «Revisión de investigaciones en torno al ejercicio profesional del Trabajo Social». Zaragoza: VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social.
- Brezmes, M. (2008). *El trabajo social en España*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Castillo, A. (2008). «Presentación monografía “una educación de calidad”», *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 171-173.
- Consorci per a la Normalització Lingüística i Direcció General de Política Lingüística (1995). *Indexplà*, Programa para el seguimiento y evaluación de planes y acuerdos de gestión lingüística.
- Dominelli, L. y Macleod, H. (1999). *Trabajo social feminista*. Madrid: Cátedra.
- Erkizia, J. (1992). «Gizarte lanaren euskarari buruzko hitzaldia», *Zerbitzuan*, 20-21, 31-40.
- Estruch, J. y Güell, A.-M. (1976). *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*. Barcelona: Península.
- Fombuena, J. (2007). *Trabajo social. Ideología, práctica profesional y sociedad*. Barcelona: Colegio Oficial de Diplomados/as en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña.
- Genolet, A. et al. (2005). *La profesión de trabajo social ¿cosa de mujeres?* Buenos Aires: Espacio.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social*. Buenos Aires: Humanitas.

Vázquez, O. (2005). «Planteamiento actual de la formación en Trabajo Social en España»,
Servicios Sociales y Política Social, 71, 9-21.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063