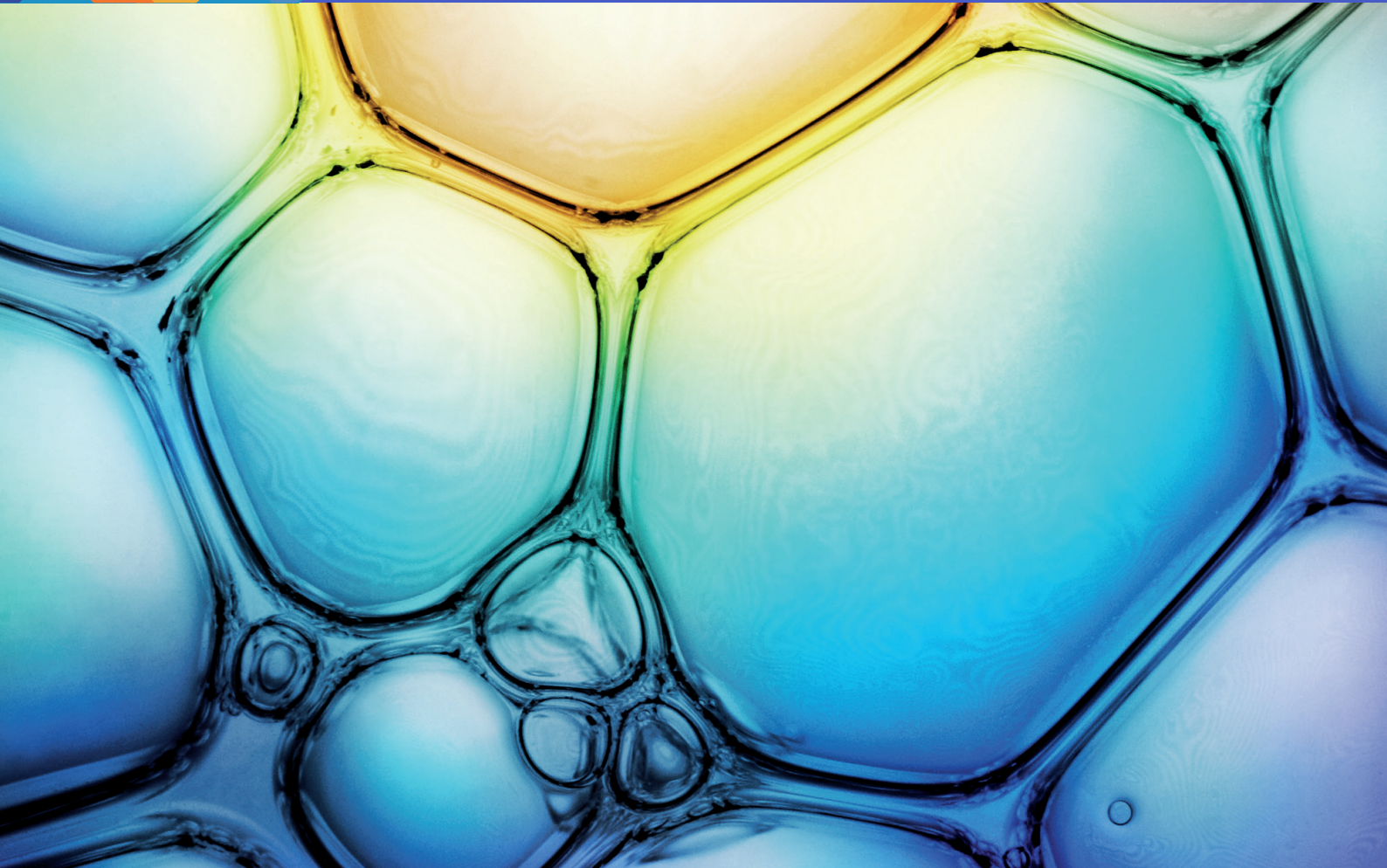


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

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

Universitat
de Girona



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Moriana, G. (2016)
1	Desde la integración a la exclusión social: tres historias de vida de mujeres institucionalizadas 3
Article Artículo Paper	Secanilla Campo, E. (2016)
2	Redes de atención a la infancia. Una propuesta de asesoramiento psicopedagógico en su diseño e implementación 28
Article Artículo Paper	García Molsosa, M. (2016)
3	Factores que condicionen l'experiència i els resultats escolars dels infants tutelats residents en CRAE. Revisió de la literatura 52
Article Artículo Paper	Farré-Riera, L. (2016)
4	La participació de l'alumnat de secundària en pràctiques democràtiques i inclusives: un estudi de cas 73



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

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

Universitat
de Girona

Moriana, G. (2016)

"Desde la integración a la exclusión social: tres historias de vida de mujeres institucionalizadas"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 5. Núm. 2: 3-27

Desde la integración a la exclusión social: tres historias de vida de mujeres institucionalizadas

Gabriela Moriana
Mateo¹

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los procesos de exclusión social de las mujeres institucionalizadas en los centros de protección de la Comunidad Valenciana. Tanto la estrategia general como las principales técnicas de investigación utilizadas han sido de índole cualitativa. Así, a través de observación participante, informes sociales, documentos personales y entrevistas informales y en profundidad, se han elaborado quince historias de vida. Dado que todas ellas finalizaban en la situación de exclusión social/ institucionalización, se han clasificado según el punto de partida. Así, tres inician sus trayectorias vitales en la situación de integración, ocho en la de vulnerabilidad y cuatro habitan de forma permanente en la exclusión social, aunque aquí sólo se analizan las tres primeras. Respecto a los principales resultados, señalar que en las historias de vida analizadas subyacen distintos factores de exclusión social específicos de género, siendo los más im-

1. Profesora colaboradora del departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de València. Gabriela.Moriana@uv.es

portantes los roles de género, la división sexual del trabajo, la dependencia económica, la violencia contra las mujeres y por último la falta de apoyo y violencia institucional, todos ellos se suman a los factores de exclusión social clásicos en la literatura del tema y que al igual que a los varones afectan también a las mujeres.

Palabras clave: Exclusión social, historia de vida, institucionalización de mujeres, perspectiva de género, violencia contra las mujeres.

Abstract

The purpose of this article is to analyse the processes of social exclusion of institutionalised women in Valencia's women's protection centres from their point of view. The general strategy and the most important research techniques used have been qualitative. Thus, through participant observation, social reports, personal documents and informal interviews, 15 life histories have been gathered. Given that all ended in a situation of social exclusion/institutionalisation, they have been classified according to their point of departure and from a gender perspective (that is, taking into account both the productive and reproductive sphere). Three initiate their trajectories at a point of social integration, eight in a situation of vulnerability, and four have permanently experienced a situation of social exclusion. However, here we shall only analyse the first group. With respect to the results, it must be highlighted that in the life histories analysed underlie different gender-specific social exclusion factors, such as: gender roles, the sexual division of labour, economic dependence, violence towards women, the lack of institutional support and institutional violence outright. All of which add to the classic factors of social exclusion present in the literature, which affect both men and women.

Key words: Social exclusion, life histories, women's institutionalisation, gender perspectives, violence towards women.

1. Introducció

El concepto de exclusión social ha sido profusamente abordado desde las ciencias sociales y es objeto de diversas definiciones y (Raya, 2006; Tezanos, 1999; Estivill, 2003; Laparra *et al.* 2007; Laparra y Pérez Eransus, 2008). Existe un consenso generalizado de que se trata de un fenómeno multidimensional. Subirats *et al.* (2004), proponen una perspectiva integral de la exclusión social, que incluye siete ámbitos o dimensiones: económica, laboral, formativa, residencial, relacional y de ciudadanía y participación; además, precisan una serie de factores de exclusión social para cada una de las dimensiones, que a su vez, están influidas por tres ejes de desigualdad social: género, edad y origen o etnia.

Aunque, siguiendo al mencionado autor, las mujeres poseen factores de exclusión social específicos determinados por su propia posición en el sistema social, éstos no se suelen analizar, ni debatir; por lo tanto, es como si no existieran. Sin embargo, los procesos de exclusión social también son vividos, sentidos y sufridos por las mujeres. Si bien, su parentela masculina encuentra grandes dificultades, no ha sido discriminada ni subordinada, ni sufre violencia por el hecho de ser mujeres. Sus homónimos masculinos tampoco se quedan embarazados, ni con menores a cargo en solitario y sin ayuda, lo que, sin duda, agrava la situación y dificulta la posibilidad de inclusión o inserción social. Aunque, desde distintas ONGs que trabajan con las personas que viven en esta situación se viene señalando el rostro femenino de la exclusión social², es sorprendente la invisibilidad de las mujeres. En las investigaciones sobre el referido tema, viene pasando lo que hace años denunció el movimiento feminista en relación a los estudios sobre la pobreza: estaban aquejados por la miopía del androcen-trismo y adolecían de notables lagunas por carecer de perspectiva de género (Tortosa, 2001).

El objetivo de este artículo es analizar los procesos de exclusión social específicos de las mujeres, desde su perspectiva y punto de vista. Como señala Parrilla (2009), es de gran importancia no limitar el estudio de la exclusión social a descripciones o cuantificaciones externas de la misma, y es necesario abrir el ámbito de investigación a la dimensión personal y subjetiva, a la vivencia e interpretación que de la propia situación tienen las personas. De este modo, se construye un conocimiento de la exclusión social en primera persona y desde la perspectiva de género, visibilizando los factores o indicadores específicos de exclusión social de las mujeres.

2. Cáritas (2013): VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social.

2. Material y método

La investigación feminista y la metodología cualitativa

Tanto la estrategia general como las más importantes técnicas de investigación utilizadas en este trabajo han sido de índole cualitativa. Una de las más importantes justificaciones de su uso, es conocer la interpretación que las personas investigadas hacen de la realidad, su valoración y percepción (Hernández Pedreño, 2008b). La investigación cualitativa procede de varias tradiciones epistemológicas, atesora diversas metodologías y varias técnicas para obtener información. Además, como destaca Tójar (2006), una de sus principales características es el compromiso ético con el tema a investigar, con las personas investigadas y con los resultados de la investigación.

Se reconocen dos perspectivas dentro del enfoque cualitativo, una interpretativa y otra crítica (Tójar, 2006). La mirada feminista es una mirada crítica de la sociedad (del Valle, 2012). El paradigma feminista concibe la realidad desde la perspectiva de género y lucha contra el sistema de estratificación sexo/género que posibilita la histórica dominación de las mujeres. Este enfoque es esencial para la ciencia, porque introduce la crítica al sesgo androcéntrico presente en el análisis social. Pero, además, visibiliza al papel de las mujeres en la historia y en los diferentes ámbitos de la sociedad. Y esto aporta cualidad científica: no puede haber buena antropología, sociología, historia, etc., si se ignoran las relaciones de género (del Valle y Thurén; citadas en Comas, 2011). Por ello, podemos decir que el género, como categoría analítica e histórica, da forma y significado a las relaciones de poder (Scott, 2003; Izquierdo, 2004). La teoría feminista y la investigación cualitativa se enriquecen mutuamente. La primera, aporta nuevas miradas a la investigación cualitativa y ésta mejora la investigación feminista con sus métodos y técnicas.

El artículo que se presenta es fruto del trabajo de campo etnográfico realizado en distintos centros de protección de mujeres de la Comunidad Valenciana (centro de emergencia, centros de recuperación integral y viviendas tuteladas)³. Formó parte de mi doctorado en estudios de género y constituyó la base de mi tesis doctoral sobre los procesos de

3. Siguiendo la tipología de la Ley 7/2012, de 23 de noviembre, integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

exclusión social y los tipos de violencia que sufren las mujeres institucionalizadas (Moriana, 2014)⁴, temática que sigo investigando.

Dicha investigación fue posible gracias a mi experiencia laboral, de más de ocho años de duración, en diferentes centros de acogida de mujeres de la Comunidad Valenciana, en los que convertí el espacio profesional en objeto de estudio. Ello, además de una muy rica experiencia laboral y humana, se ha revelado un espacio privilegiado para la observación participante y obtener información sobre las mujeres en procesos de exclusión social. En puridad metodológica, no se puede hablar de selección de casos, sino, más bien, de intentos continuados de conseguir relatos de vida de las mujeres residentes en los centros de protección. Es muy difícil que hablen, hay mucho dolor, no conocen a las profesionales y desconfían de la institución. Por ello, se trata de una información difícilísima de conseguir y de un valor inconmensurable.

A través de la observación participante, informes sociales, documentos personales y sobre todo, de entrevistas informales y en profundidad, se han podido elaborar quince historias de vida de las mujeres que han residido en los mencionados centros entre los años 1999 y 2012. Siguiendo a Pujadas (1992), el enfoque biográfico puede utilizar tres tipos de narrativas diferentes: los relatos de vida (biografías tal y como son contadas por los narradores), los biogramas (registros biográficos de un amplio número de biografías personales) y las historias de vida (reconstrucciones biográficas a través de relatos y otras fuentes complementarias). Este último tipo de narrativa se ha utilizado en esta investigación. Así, las historias de vida se han elaborado con el material obtenido de los relatos de las mujeres (conseguido a través de entrevistas biográficas e informales) y de otra información sobre sus vidas (conseguida de los informes sociales y documentos personales); por su parte, la observación participante durante todo el proceso, ha permitido tanto completar la información, como verificar y dar fiabilidad a los resultados.

Como señala Parrilla (2009), comprender la exclusión social plantea la necesidad de analizar el proceso de construcción de la misma, los mecanismos y las formas que conducen a ella, constituyendo el análisis retrospectivo y longitudinal una herramienta

4. Entre la exclusión y violencia. Las mujeres institucionalizadas en los centros de protección de mujeres de la Comunidad Valenciana. Tesis doctoral depositada en RODERIC y disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/35219>.

importante para explorar cómo los contextos social, económico, político e institucional, intervienen en su evolución.

Los procesos de exclusión social: las historias de vida como estrategia

La exclusión social es un proceso ((Parrilla, 2009; Hernández Pedreño, 2008ab; Moriña, 2007; Laparra *et al.*, 2007; Raya, 2006; Castel, 2004; Cabrera *et al.*, 2005; Subirats, Gomà y Brugué, 2005; Subirats *et al.*, 2004; Estivill, 2003; Bel Bell, 2002; Castell, 2001; Tezanos, 1999; Atkinson, 1998), en el que siguiendo planteamientos como los de Castel (1997), se distinguen tres espacios o zonas: de integración, de vulnerabilidad, y de exclusión social. A pesar de las dificultades que supone ceñir las complejas realidades de la exclusión social a categorizaciones preestablecidas y dado que todas las historias de vida que se recogen en este trabajo finalizan en la zona de exclusión/institucionalización, se ha procedido a clasificarlas según el punto de partida de la trayectoria en los mencionados espacios, en función de dos de los clásicos ejes de exclusión/integración: los ingresos económicos (bien procedan del trabajo remunerado y/o de distintos tipos de prestaciones, normalmente de los servicios sociales) y las redes socio-familiares, prestando especial atención a la violencia contra las mujeres. Introduciendo, así, una perspectiva analítica de género. Pero además, a los mencionados ejes, hemos añadido la responsabilidad respecto a las cargas familiares, de manera que, la situación de las mujeres adquiera un peso específico y se contemplen tanto los ámbitos productivos como reproductivos, de forma que sea posible desvelar como las situaciones de exclusión social varían según el género. Pero, además, cada uno de los referidos ejes o variables será analizada desde la doble y complementaria perspectiva que ofrecen, respectivamente, la familia de origen y la familia propia.

De manera que, las trayectorias vitales de las mujeres en proceso de exclusión social se situarán en la zona de integración (trabajo remunerado estable, relaciones familiares sólidas, no conflictivas, ni violentas y responsabilidad respecto a las cargas familiares compartida), vulnerabilidad (trabajo remunerado irregular y/o prestaciones sociales, relaciones familiares débiles, conflictivas y violentas y responsabilidad de las cargas familiares en solitario) y exclusión (trabajo remunerado muy irregular o inexistente y/o dependencia de las prestaciones sociales, relaciones familiares inexistentes, conflictivas y violentas y responsabilidad de las cargas familiares sin compartir).

En el cuadro 1, se sintetizan las variables que se han utilizado para realizar la clasificación de las historias de vida de las mujeres institucionalizadas en la zona de integración, vulnerabilidad y exclusión social desde la perspectiva de género.

Cuadro 1. Integración, vulnerabilidad y exclusión social en las relaciones de género.

Familia	Ámbitos	Integración	Vulnerabilidad	Exclusión
	- Ingresos económicos	- Trabajo remunerado estable	- Trabajo remunerado irregular - Prestaciones económicas de los servicios sociales	- Trabajo remunerado muy irregular o inexistente - Prestaciones económicas de los servicios sociales
	- Redes Familiares	- Sólidas, no conflictivas ni violentas	- Débiles, conflictivas y violentas	- Inexistentes, conflictivas, y violentas
Propia	- Ingresos económicos	- Trabajo Remunerado estable	- Trabajo remunerado irregular - Prestaciones económicas de los servicios sociales	- Trabajo remunerado muy irregular o inexistente - Prestaciones económicas de los servicios sociales
	- Redes familiares y sociales	- Sólidas, no conflictivas ni violentas	- Débiles, conflictivas o violentas	- Conflictivas, violentas o inexistentes
	- Cargas familiares	- Responsabilidad compartida	- Responsabilidad no compartida	- Responsabilidad no compartida

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, se diferenciará entre las 3 trayectorias vitales que se inician en la situación de integración social (TVI), las 8 que lo hacen en un punto intermedio o de vulnerabilidad (TVV) y las 4 que habitan de forma invariable en el espacio de exclusión social (TVE), como se puede ver en el cuadro 2.

Cuadro 2. Clasificación de las trayectorias vitales según el punto de partida del proceso de exclusión social.

TVI	TVV	TVE
Reme (HV6) ⁵	Maite (HV1)	Sonia (HV3)
Loli (HV8)	Lola (HV2)	Karmela (HV7)
Marian (HV15)	Teresa (HV4)	Dolores (HV11)
	Belén (HV5)	Gracia (HV12)
	Concha (HV9)	
	Carmina (HV10)	
	Mayte (HV13)	
	Lorena (HV14)	

Fuente: elaboración propia.

Aunque, debido a los límites del artículo, este análisis se ha centrado en las tres historias de vida que inician el proceso de exclusión en la situación de integración social.

3. Resultados

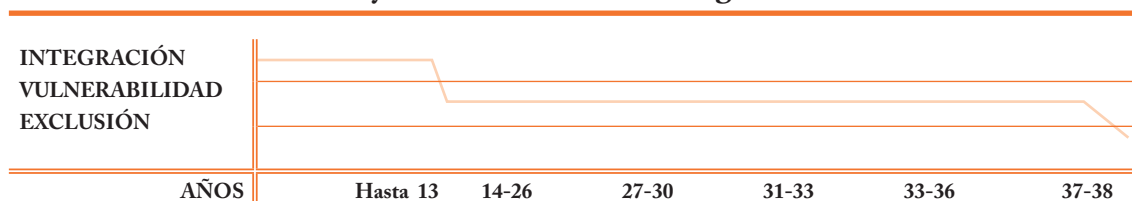
3.1. Historia de Vida 6: Reme

Reme nace en 1963 en una ciudad de la provincia de Valencia; es la pequeña de cinco hermanos, dos chicas y tres chicos. Su padre trabajaba de panadero, su madre en la cocina de un colegio.

Seguidamente, se presenta la imagen gráfica del proceso de exclusión social o trayectoria vital y a continuación, se especifican los más importantes factores de exclusión social que aparecen en ella.

5. Los nombres no son los verdaderos, por motivos de confidencialidad.

Gráfico 1. Proceso o trayectoria vital desde la integración a la exclusión social.



Fuente: elaboración propia.

• **Hasta los 13 años no existen factores de exclusión social**

• **A los 14 años inicia el proceso de vulnerabilidad**

Su madre enferma y ella tiene que dejar el proceso formativo para cuidarla y hacerse cargo de las tareas domésticas; primero, lo hacen ella y su hermana, cuando ésta se casa, la responsabilidad recae sólo en ella.

14-26 años

Aunque encuentra un empleo estable, lo tiene que abandonar para cuidar a su madre. Por tener que atender a su madre, también pierde una relación sentimental.

27-30 años

Cuando tiene 27 años su madre fallece, inicia una relación de pareja y contrae matrimonio.

El trabajo remunerado de su marido es muy inestable; ella, realiza trabajo remunerado en la limpieza de domicilios en la economía sumergida y todo el trabajo doméstico no remunerado de su unidad familiar.

Viven en un piso de alquiler.

Tiene a su primer hijo.

Su cónyuge no aporta ingresos económicos a la unidad familiar y esto es una fuente de conflictos, sobre todo, desde que nace el bebé, del que ella asume el cuidado en solitario, por lo que tiene dificultades para compaginarlo con el trabajo remunerado.

Su pareja ejerce violencia física contra ella, normalmente por cuestiones de dinero. Aunque, ella nunca lo denuncia, en una ocasión lo hizo el médico que la atendió en el hospital tras una paliza.

Su marido presenta adicción al alcohol (y ella cree que la maltrata por eso) y ludopatía.

31-33 años

Se separa de su pareja y vuelve a la casa de su padre con su hijo.

Compagina la realización de limpieza de domicilios en la economía sumergida con el cuidado del niño.

Sus ingresos son insuficientes, no recibe pensión de alimentos, ni ningún tipo de ayuda por parte del padre de su hijo.

Relaciones conflictivas y violentas (sobre todo insultos y amenazas) por parte de su exmarido.

33-36 años

Inicia una nueva relación de pareja y convivencia, tiene otro hijo y una hija. Tanto de los tres menores como de las tareas domésticas se ocupa ella exclusivamente.

Su compañero no trabaja o lo hace de forma esporádica en la economía informal.

Ella, aunque lo intenta, tiene muchas dificultades para compaginar el trabajo reproductivo y el productivo.

Vivienda social en barrio marginal.

Reme pide ayuda económica a su familia (que le dicen que cuando deje a su pareja la ayudaran), a las ONGs y a servicios sociales, que dada su situación, le conceden una prestación económica no contributiva.

La relación de pareja es conflictiva y su marido la maltrata físicamente: palizas, empujones, puñetazos, etc. (por cuestiones de dinero, porque no hace lo que él le dice y no dedica todo su tiempo al cuidado de los menores y a las tareas domésticas; pero también, porque los niños lloran y le molestan, por lo que la echa de casa con los tres menores y no la deja entrar); psíquicamente: insultos, amenazas, no la deja hablar ni responderle, etc. Así mismo, también, ejerce violencia física contra el hijo mayor de Reme.

Sus vecinos/as conocen la situación de violencia que sufre, pero no intervienen, por miedo al maltratador (que dice que a la cárcel se entra y se sale), aunque ella pide ayuda, nadie va a socorrerla.

Nueva separación, vuelve a casa de su padre, sigue realizando limpieza de domicilios y cuidando a unas personas mayores en la economía sumergida.

Ingresos insuficientes, no recibe pensión de alimentos por parte de los padres de sus dos hijos e hija.

Malos tratos físicos y psíquicos por parte de su segunda expareja.

• **A los 37 años inicia el proceso de exclusión social**

So pretexto de protegerla de su segunda pareja y sin actuar contra el agresor, los servicios sociales de su pueblo, la obligan a abandonar la casa de su padre (le retiran la prestación económica y la amenazan con la retirada de su descendencia), dejar el trabajo remunerado y a ingresar en un centro de mujeres.

38 años

Institucionalización en centro de mujeres.

Cambio de colegios y centro de salud de sus hijos e hija.

Cambio de ciudad y desubicación de su entorno, apoyos familiares, sociales y trabajo remunerado.

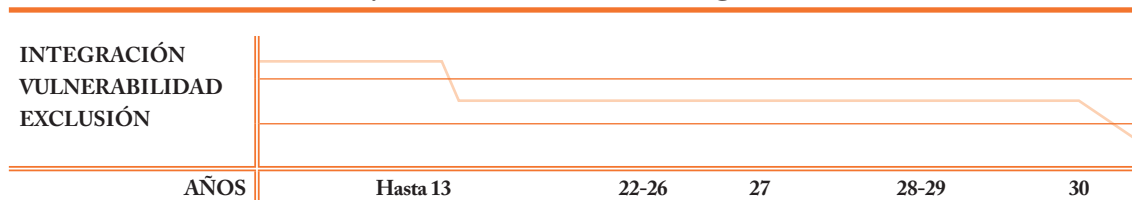
Manifiesta importantes dificultades de adaptación tanto a la capital (donde está en centro), como a su vida en la institución, sobre todo, por la convivencia con las demás compañeras.

3.2. Historia de Vida 8: Loli

Nace en 1970 en un pueblo de la provincia de Valencia. Es la segunda de dos hermanos, el chico es el mayor, ella la pequeña. Su padre tenía trabajo remunerado estable en una fábrica; su madre, se ocupaba del trabajo no remunerado y las tareas domésticas y de cuidado.

Seguidamente se presenta la imagen gráfica del proceso o trayectoria vital y, a continuación, se especifican los más importantes factores de exclusión social que se dan en ella.

Gráfico 2. Proceso o trayectoria vital desde la integración a la exclusión social.



Fuente: elaboración propia.

• **Hasta los 13 años no existen factores de exclusión social**

• **A los 14 años inicia el proceso de vulnerabilidad**

Su madre muere y su padre la obliga a abandonar el colegio (sin terminar el periodo de escolarización obligatoria) para que se ocupe de las tareas domésticas.

14-21 años

No se incorpora al mercado laboral, porque tiene que hacerse cargo de las tareas domésticas.

22-26 años

Tras varias relaciones sentimentales, se queda embarazada y contrae matrimonio. Su marido tiene trabajo remunerado estable y ella se ocupa del trabajo no remunerado, tareas domésticas y de cuidado.

Depende económicamente de su pareja.

Relaciones de pareja conflictivas y separación, la abuela materna asume la tutela de su nieta.

27 años

Loli no tiene casa, vive en la de sus parejas, cuando no tiene donde vivir, la acoge su hermano.

Nunca ha trabajado fuera de casa.

No tiene ingresos económicos de ningún tipo.

28-29 años

Nueva relación y convivencia, viven en un piso que su pareja alquila en su pueblo.

Su compañero tiene trabajo remunerado estable y ella, además de las tareas domésticas, se encarga de cuidar a la madre de su compañero enferma.

Se queda embarazada de su segundo hijo, le detectan anticuerpos de VIH, y empieza a tener muchos problemas físicos y psíquicos. El bebé también nace con anticuerpos.

Depende económicamente de su pareja.

• **A los 29 años inicia el proceso de exclusión**

Su compañero se marcha de casa dejándola sola con un bebé enfermo y sin ningún tipo de ayuda económica; según afirma, porque ella no se ocupa de las tareas domésticas. Cuando le cortan el agua y la luz, solicita ayuda a los servicios sociales, que la derivan a un centro de protección de mujeres.

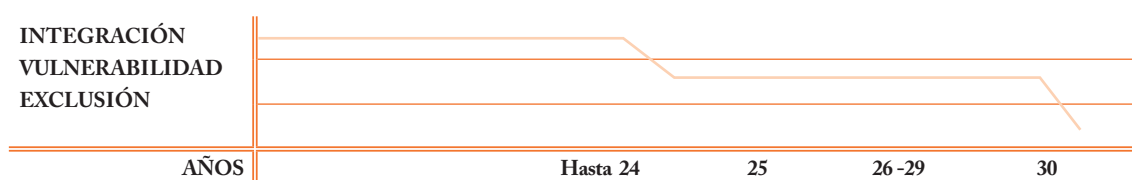
Institucionalización en centro de mujeres con su hijo, done incumple normas y horarios.

3.3. Historia de Vida 15: Marian

Marian nace en 1983 en Marruecos, su padre era militar y está casado con tres mujeres. A ella la adopta con su primera esposa, porque no pueden tener hijos; aunque, nueve años después, se queda embarazada y tiene una niña. Con la segunda esposa tiene dos hijos y con la tercera una hija, pero fallece.

Seguidamente, se presenta la imagen gráfica del proceso o trayectoria vital y a continuación, se especifican los más importantes factores de exclusión social que aparecen en ella.

Gráfico 3. Proceso o trayectoria vital desde la integración a la exclusión social.



Fuente: elaboración propia.

- **Hasta los 24 años no existen factores de exclusión social**

- **A los 25 años se inicia el proceso de vulnerabilidad**

Deja su trabajo remunerado y se aleja de su familia de origen, yéndose a vivir con los padres de su pareja cuando contrae matrimonio (a partir de un arreglo entre las dos familias), hasta que su marido, que vive y trabaja en el Estado español, consiga su permiso de residencia por reagrupación familiar.

Depende económica de su cónyuge o familia de éste.

Además de no poder salir, se tiene que ocupar de todas las tareas domésticas de la casa de los padres de su esposo, por lo que se siente maltratada.

26-29 años

Se traslada al Estado español con su marido, éste tiene empleo estable y ella realiza varios trabajos en la economía sumergida, hasta que se queda embarazada; se ocupa de todas las tareas domésticas.

Vive con su marido en un piso alquilado por éste.

Depende económicamente de su cónyuge.

Su pareja presenta adicción al alcohol y ella cree que la maltrata por eso.

Relaciones de pareja conflictiva y distintos tipos de violencia de género: física (empujones, patadas, lanzamiento de objetos, la echa de casa con el bebé y no la dejaba entrar; la encierra en casa y no la deja salir, cuando ella le dice que le va a denunciar, etc.), psíquica y malos tratos económicos (su pareja no soportaba que el bebé lllore, se marcha de viaje y la deja sin dinero y sin comida).

La familia de Marian conoce la situación, pero no quieren que se separe; también sus vecinas/os, aunque, no han intervenido nunca.

Ella acude a la Casa de la Dona de su pueblo y cuenta los malos tratos que sufre. Tras varias amenazas de muerte, ella le denuncia. En el juicio, su marido no solo reconoce que la maltrata, también dice que en su país un hombre mata a su esposa y no pasa nada.

• A los 30 años transita a la exclusión social

Tiene que salir del hogar conyugal sin tener dónde vivir a causa de la violencia de género.

Institucionalización en centro de protección de mujeres con su hijo.

Va a abandonar el centro para viajar a Marruecos, porque su familia le ha dicho que su padre está muy enfermo. Puede que sea una estrategia para que deje la casa de acogida y el Estado español, en el que (tras la sentencia judicial firme y de acuerdo con la Ley Integral)⁶, además de permiso de trabajo y residencia desvinculado del agresor, tiene derecho a una prestación económica (renta activa de inserción).

4. Discusión

Respecto al proceso de exclusión social, como hemos visto, las tres mujeres inician sus itinerarios vitales en el espacio social de integración, ya que en sus familias de origen no existen factores de exclusión social. Sin embargo, dos de ellas siendo todavía niñas y a cau-

6. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

sa de la enfermedad y/o el fallecimiento de sus respectivas madres, tienen que ocuparse de las tareas domésticas y de cuidados de su unidad familiar, viéndose obligadas a abandonar su formación educativa básica, por lo que inician un proceso de vulnerabilidad. Asimismo, en la tercera trayectoria vital, el proceso de vulnerabilidad comienza en la juventud y, también, por razones de género: al contraer matrimonio tiene que abandonar su trabajo remunerado, también dejará atrás a su familia (aunque hasta que su marido no consiga el permiso de residencia no se va a vivir con él al Estado español) para vivir con la de su marido, donde queda recluida en el espacio privado del hogar y con la obligación de ocuparse de todas las tareas domésticas, sin ningún tipo de remuneración económica.

En los tres casos, la situación de vulnerabilidad se consolida con las relaciones de pareja. Por un lado, sus maridos sólo se ocupan del trabajo remunerado y, en ocasiones, ni siquiera cumplen con el rol de proveedor de la economía doméstica: no colaboran económicamente en la unidad familiar cuando existe convivencia, ni cumplen con la obligación de pagar las pensiones de alimentos cuando se produce la separación. Según Melgar (2009), algunas investigaciones como la de Barnett afirman que, generalmente, los maltratadores se resisten más a pagar que los hombres no maltratadores. Por su parte, Espinar (2003), señala que, el abandono de este tipo de responsabilidades está estrechamente ligado a la violencia económica y, en general, podría considerarse una forma de violencia psicológica y supone la asunción en solitario de las cargas familiares por parte de las mujeres.

Como hemos podido observar, los roles y estereotipos de género juegan aquí un papel fundamental, las mujeres son maltratadas si no dedican todo su tiempo a los cuidados de su descendencia y a las tareas domésticas, incluso son abandonadas por ello. Así, son ellas las que tienen que realizar todo el trabajo no remunerado: cuidados (descendencia, familiares de su pareja, etc.) y tareas domésticas. Por ello, en ocasiones, ni siquiera se pueden incorporar al mercado laboral o lo tienen que abandonar, por lo que carecen de experiencia profesional. Por esa razón, las mujeres que nos ocupan, no sólo dependen económicamente de sus respectivos compañeros, sino que tienen cerrado el acceso a los derechos laborales.

No obstante, en ocasiones, no tienen más remedio que realizar algún tipo de trabajo remunerado para mantener a su descendencia, aunque, éste suele ser precario y en la economía sumergida, sobre todo, de limpieza de domicilios o tareas de cuidados. Pero

también, se observa que las mujeres tienen muchas dificultades para compaginar el trabajo remunerado con la responsabilidad de las cargas familiares en solitario, por lo que se ven obligadas a pedir ayuda a sus familiares, a las ONG y a recurrir a las prestaciones económicas de los servicios sociales. Por ello, como señala Berasaluze (2009), las mujeres son uno de los principales sectores de población objeto de atención por parte del trabajo social, debido a dos procesos: a) como sujetos de la intervención, consecuencia del sistema patriarcal que las sitúa en una posición estructural de desventaja social provocándoles múltiples dificultades: feminización de la pobreza, malos tratos, precariedad laboral, etc.; y b) como intermediarias o interlocutoras ante las problemáticas que se plantean en el seno de las familias, consecuencia directa del rol cuidador que se les asigna, es decir la ayuda y asistencia a las personas que no pueden valerse por sí solas: niños/as, personas mayores, personas enfermas, etc.

Cuando aparece la violencia de género, principalmente física (palizas, empujones, puñetazos) y psíquica (insultos, amenazas de muerte, secuestros, echarla a la calle con su bebé o hijas/os), vemos que ésta se produce, sobre todo, por cuestiones de dinero, porque las/os niñas/os lloran y molestan a sus padres o porque no cumplen ciertas exigencias de sus parejas (no dedican todo su tiempo a las tareas domésticas y de cuidado de su descendencia, mantienen contacto con profesionales y les cuentan los malos tratos que sufren o les quieren denunciar). A tales violencias se suman, a menudo, los malos tratos económicos: sus parejas no les dan ni siquiera el dinero necesario para comprar comida. Además, en ocasiones la violencia física y psíquica también se hace extensible a sus hijos/as.

Por otra parte, en la etapa anterior a la institucionalización, no se produce el tránsito a la exclusión social y la situación de vulnerabilidad se mantiene gracias al apoyo de las redes familiares (padre, hermano) y la ayuda económica de los servicios sociales. Respecto a la violencia de género, algunas mujeres responsabilizan de este problema al alcohol. Como destaca Torres Falcón (2001), tal atribución se encuentra muy generalizada entre las mujeres que sufren violencia, que suelen manifestar que cuando sus parejas beben se transforman, o no les reconocen porque actúan como poseídos. Esta idea, además de hallarse bastante extendida en las mujeres agredidas, también, es señalada por los agresores y las personas cercanas a la familia, las/os estudiosas/os del tema y las/os especialistas. El borracho que golpea es una figura común en el imaginario social de nuestra cultura (Castañón, 2012). Efectivamente, algunos maridos presentan adicciones, sobre todo, al alcohol. El

consumo de alcohol o de drogas puede favorecer la emergencia de conductas violentas, pero no las causa; de hecho, existe violencia sin drogadicción y drogadicción sin violencia (Echeburúa y Corral, 1998; Villavicencio y Batista, 1992; Walker, 1979).

Las mujeres actúan y piden ayuda, algunas denuncian los malos tratos sufridos y otras no. Respecto a las familias, en unos casos animan a las mujeres a que aguanten la relación de violencia, a que no dejen al maltratador o a que vuelvan con él; en otros, les dicen que cuando abandone al agresor las ayudarán, aunque luego no lo hacen. Así mismo, las y los vecinas/os conocen la situación, pero no intervienen, normalmente por miedo al maltratador.

En las tres trayectorias vitales el tránsito a la zona de exclusión social coincide con la institucionalización. En un caso se produce por dependencia/violencia económica (su pareja y padre de su hijo abandona a ambos enfermos en un piso de alquiler que no puede pagar, sin ningún tipo de ayuda económica). En los otros dos casos, el paso a la zona de exclusión se produce por violencia de género y violencia institucional. En un caso, la mujer tiene que salir de su casa con su hijo sin tener a dónde ir, por lo que es ingresada en una casa de acogida. En el otro, es clara la violencia institucional, conceptualizada, también, como revictimización o victimización secundaria. Los servicios sociales, so pretexto de proteger a la mujer de su expareja, le congelan la ayuda económica y sin actuar contra el agresor, la amenazan con la retirada de sus hijas/os y la obligan a salir del pueblo, teniendo que ingresar en un centro de protección. Así, como apuntan Subirats *et al.* (2004), para evitar las situaciones de violencia doméstica, a las mujeres se las separa bruscamente de su entorno más inmediato mediante su ingreso en hogares colectivos. Pero los efectos de esa drástica solución desvinculan a las mujeres de dos ejes básicos de integración social: la esfera productiva (su relación con el mercado) en caso de tenerla, y las redes sociales y comunitarias.

De este modo, las mujeres que inician su trayectoria vital en la zona de integración social pueden llegar a los centros de protección tanto por causas de violencia de género, propiamente dicha, como por otras problemáticas relacionadas con el género. La vida en la institución es difícil, ya que las mujeres están obligadas a cumplir normas y horarios, a lo que es necesario añadir los problemas que ocasiona la convivencia, como ellas mismas manifiestan, adaptarse a los centros les cuesta mucho. Pero además, en muchas ocasiones, cuando tienen

que salir, se encuentran en la misma situación que motivo el ingreso. Así, lo que en principio y aparentemente es una medida de protección, posiciona a las mujeres en una situación de revictimización y representa una restricción de los derechos de las agredidas y no de los agresores, que son los que deberían sufrir las consecuencias de sus actos, por lo que ellos son los que deben salir del domicilio familiar (Blanco, 2007; Cid, 2007; Delgado, 2002).

5. Conclusiones

Como hemos podido observar, existen distintos factores de exclusión social que afectan de forma especial o sólo afectan a las mujeres, a los que hemos denominado factores de exclusión social específicos de género. Entre los más importantes que subyacen en las historias de vida analizadas se aprecian los roles de género. Por tener que ocuparse de las madres enfermas, o de las tareas domésticas cuando las éstas fallecen, las menores están obligadas a abandonar tanto el periodo de escolarización obligatoria, como el trabajo remunerado o no pueden incorporarse al mercado laboral.

Pero además, en las trayectorias vitales de las mujeres analizadas, también subyace otro importante factor de exclusión social de género, la división sexual del trabajo, que se concreta en el abandono del empleo de las mujeres para contraer matrimonio y la realización de todo el trabajo reproductivo (tareas domésticas y asunción de la responsabilidad de la atención y cuidado de su descendencia en solitario) o por decirlo de otra manera, de todo el trabajo no remunerado del hogar. En este mismo sentido, hay que destacar otro de los principales factores de exclusión social de género, la dependencia económica, ya que la realización de todo el trabajo reproductivo no remunerado y la atención en solitario de su descendencia (a lo que se suma el incumplimiento de la obligación de abonar las pensiones de alimentos por parte de los padres) les dificulta el acceso al trabajo productivo remunerado y ello, además, les imposibilita el acceso a los derechos laborales.

Por otra parte, y como se observa en las historias de vida, cabe señalar los malos tratos físicos, psíquicos y económicos contra las mujeres y su descendencia por parte de sus parejas o exparejas, que, además, las aboca a importantes procesos de exclusión social, ya que cuando no puedan aguantar más la violencia o la denuncian, tienen que salir del domicilio familiar sin tener dónde vivir.

Pero, también, se hace necesario señalar la falta de apoyo institucional a las mujeres solas con cargas familiares y a las que sufren violencia de género, incluso, podemos hablar de victimización secundaria. Así, por una parte, no existen los recursos necesarios (guarderías o centros de día públicos y con amplios horarios) para que puedan conciliar el trabajo productivo remunerado y reproductivo no remunerado. Por otra, necesitan prestaciones económicas que les permitan una vida digna junto a su descendencia si no pueden acceder al trabajo remunerado. Por último, hay que insistir en el hecho de que no se las puede obligar a ingresar en un centro de acogida. Porque ello las desvincula de su entorno (redes sociales y familiares y del trabajo remunerado, caso de haberlo y, además, tienen que cambiar a las/os niñas/os de colegio y centro de salud) al que más pronto que tarde van a tener que volver, porque la institucionalización es breve y en todos los casos finita (en muchas ocasiones, cuando finaliza el periodo de estancia, están en la misma situación que motivó el ingreso). Pero además, la vida en los centros es difícil y en ellos están controladas y obligadas a cumplir normas, horarios y a convivir con las demás residentes. Pero, sobre todo, porque las mujeres tienen derecho a ser protegidas y ayudadas en el ámbito comunitario y a vivir casas o donde ellas decidan.

Para finalizar, tan sólo resta reseñar que, como señala Damonti (2014), las mujeres muestran mayores niveles de exclusión social en todas las dimensiones de exclusión. Como hemos visto, también existen importantes factores de exclusión social específicos de género, uno de los principales es la violencia de género. Pero, además, la exclusión social y la violencia de género están estrechamente relacionadas, la exclusión social convierte a las mujeres en vulnerables a la violencia y ésta, a su vez, las aboca a importantes procesos de exclusión social.

6. Bibliografía

- Atkinson, A. (1998). "La exclusión, la pobreza y el desempleo Social". En Hills, J. (ed.). *Exclusión, Empleo y Oportunidades*. Centro de Análisis de la Exclusión Social. Escuela de Economía y Ciencia Política de Londres, 1-20.
- Bel Adell, C. (2002): "Exclusión social: origen y características". Curso de Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. Murcia. En http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf
- Berasaluze, A. (2009). "Un análisis histórico del trabajo social desde su dimensión social, profesional y disciplinar". *XI Congreso Estatal de Trabajo Social*. Zaragoza.
- Blanco, A. I. (2008). "La utilidad de las casas de acogida en la prevención y tratamiento de la violencia de género". *Cuadernos de política criminal*. 95, 79-98.
- Cabrera, P. (dir.); Rubio, M^a J.; Fernández, Y.; Sadot, A.; Rúa, A.; Fernández, E.; López, J. A.; Malgesini, G. (2005). *Nuevas Tecnologías y exclusión social Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Cáritas (2013). VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social. <http://edit.um.es/exclusion-social/files/2014/02/2013-C%C3%A1ritas.pdf> (Consultado 12/01/2015).
- Castañón, B. (2012). *Mitos y realidades acerca de la violencia de género: entre el amor y la dominación*. Tesis Doctoral: Universidad de León.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una Crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). "Encuadre de la exclusión". En Karsz, Samuel. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información. Fin del Milenio*. Vol. III. México: Siglo XXI editores.

- Comas, D. (2011). “La violencia sobre las mujeres en la agenda política, en la sociedad y en los medios de comunicación”. *Ankulegi*, 16, 175-190.
- Cid, A. P. (2007). “Las casas de acogida para mujeres maltratadas como respuesta a un problema de salud pública”. *Feminismo/s*. Universidad de Alicante, 10, 69-77.
- Damonti, P. (2014): *Exclusión Social y Género: un análisis de la realidad contemporánea*. Revista Zerbitzuan, 57, 71-88.
- Delgado, A. (2002). “Alternativas para combatir la violencia doméstica”. *Cuadernos de trabajo social*. Alicante, 10, 167-173.
- Del Valle, T. (2012). “Un ensayo metodológico sobre la mirada en la Antropología Social”. *Gazeta de Antropología*. 28 (3). Artículo 10. <http://hdl.handle.net/10481/22979>.
- Echeburúa, E.; Del Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Espinar, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o expareja sentimental*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Hernández Pedreño, M. (2008a). “Pobreza y exclusión social en las sociedades del conocimiento” en Hernández Pedreño M. (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Pedreño, M. (dir.) (2008b). *Exclusión Social en la Región de Murcia*. Aproximación cualitativa y cuantitativa. Murcia: Universidad de Murcia.
- Izquierdo, M. J. (2004). “Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado”. *SARE Emakunde*: http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/10/Socializacion_del_cuidado.pdf. (Consultado en julio de 2012).

- Laparra, M.; Obradors, A.; Pérez E., B.; Pérez, M.; Renes, V.; Sarasa, S.; Subirats, J.; Trujillo, M. (2007). “Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones Metodológicas”. *Revista española del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Laparra, M.; Pérez Eransus, B. (coord.) (2008). “La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación”. *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Melgar, P. (2009): *Trenquem el silenci: superación de las relaciones afectivas y sexuales abusivas por parte de las mujeres víctimas de violencia de género*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Moriana, G. (2014). *Entre la exclusión y violencia. Las mujeres institucionalizadas en los centros de protección de mujeres de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral Universitat de València. Depositada en RODERIC y disponible en la dirección: <http://roderic.uv.es/handle/10550/35219>.
- Moriña, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas. http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/xmlimport-r6gMze.pdf
- Parrilla, Á. (2009). “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa”. *Revista de Educación*, 349, 101-117. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf
- PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS, 5
- Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión social*. Bilbao: Universidad del País Vasco. http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/70/Inf01.pdf
- Scott, J. (2003). “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. En Lamas, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, 265-302.

Subirats, J.; Riba C.; Jiménez, L.; Obradors, A.; Jiménez, M.; Queralt, D.; Bottos, P.; Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Colección de estudios sociales*. Fundació La Caixa, 16. Disponible on-line: <http://www.estudios.lacaixa.es>.

Subirats, J.; Gomà, R.; Brugué, Q. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA y Generalitat de Catalunya. http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf

Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistemas.

Tójar, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Col. Manuales de metodología de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Torres Falcón, M. (2001). *La violencia en casa*. México: Paidós.

Tortosa, J. M. (coord.) (2001). *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria.

Villavicencio, P.; Batista, N. M. (1992). "Un problema específico de salud en la mujer: la situación de maltrato". *Clínica y Salud*, 3, 239-249.

Walker, L. (1979). *The Battered Women*. New York. Harper y Row Publishers. (*Las mujeres agredidas*. Traducido por M^a del Rocío Cordero).



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

Universitat
de Girona

Secanilla Campo, E. (2016)
"Redes de atención a la infancia. Una propuesta de asesoramiento psicopedagógico en su diseño e implementación"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 5. Núm. 2: 28-51



Redes de atención a la infancia. Una propuesta de asesoramiento psicopedagógico en su diseño e implementación

Dra. Esther Secanilla
Campo¹

Resumen

Existe un cierto consenso para poner en marcha iniciativas de trabajo de forma colaborativa, cooperativa y comunitaria, implicando agentes que atienden la infancia y la adolescencia en cada municipio desde servicios de diversa índole –educación, salud, servicios sociales, seguridad ciudadana– para dar una respuesta ágil a las necesidades de la población a partir de una colaboración interprofesional. En este artículo se analizan diferentes perspectivas del concepto de red social y se aportan elementos para el diseño de un modelo interdisciplinario de red de infancia, a partir de una propuesta de asesoramiento psicopedagógico comunitario basado en la colaboración de los participantes.

Palabras clave: Redes sociales, redes de atención a la infancia y a sus familias, trabajo interdisciplinario, asesoramiento psicopedagógico.

1. Esther.Secanilla@uab.cat. Dra. Psicología, Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Barcelona, Edificio G-6, Departamento de Pedagogía sistemática y social, Despacho 172. Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès).

Abstract

There is some consensus to launch collaborative, cooperative and community work initiatives, involving agents that care for children and adolescents in each district from various kinds of services –education, health, social services, public safety– to provide prompt responses to the needs of the population from a interdisciplinary collaboration. This article analyses different perspectives of the social network concept and elements for the designing of interdisciplinary model of childhood network, using a participative psychological teaching model, based on a community perspective of with the collaboration of participants is provided.

Keywords: Social network, childhood and family network, interdisciplinary work, psychopedagogy counselling.

1. Introducción

Nuestra sociedad actual está caracterizada por unas dinámicas de cambio social y cultural constates. La realidad del mercado laboral, las nuevas tecnologías, las políticas educativas, son cambios que se están produciendo en los últimos años, requiriendo respuestas adaptadas a las necesidades socioculturales del entorno. Lo mismo ocurre en el ámbito educativo y en la atención a la infancia y a sus familias. Se han diversificado las tipologías de centros y servicios, tanto desde el ámbito formal como no formal, ofreciendo una respuesta educativa a las necesidades de las familias con niños pequeños, disponiendo de equipamientos que ofrecen su servicio dentro de la comunidad, profesionales de diferentes ámbitos que trabajan conjuntamente para dar soporte a la población. En este sentido, sería preciso ofrecer una cultura de trabajo en equipo como base de un trabajo en red, que en la actualidad se ha ido construyendo bajo diversos modelos teóricos y prácticos. La idea de red está inscrita en el concepto de capital social que hace referencia al conjunto de personas que un individuo puede movilizar para tener acceso a un recurso (Azam y De Federico, 2014). El término red implica la interrelación y cooperación entre los agentes que participan, presupone la existencia de estas relaciones entre personas y profesionales, de instituciones de idéntica o diferente tipología, de miembros unidos por algún nexo común, en nuestro caso la atención a la infancia. Sean conexiones institucionales formales o no formales, implica diferentes categorías de participación sin abandonar la propia especificidad de la profesión y actividad desarrollada en cada lugar de trabajo, aportando su esencia al trabajo colectivo, y es precisamente en este punto donde la coordinación entre los agentes supone un reto. Desde el asesoramiento psicopedagógico, la intervención orientada al desarrollo del trabajo en equipo es un ámbito por excelencia en los centros teniendo en cuenta que cualquier acción que se realice tendrá repercusiones en ámbitos diferentes, aunque complementarios, pero siendo necesario realizar una coordinación que implica diferentes tipos de intervención. De hecho, esta colaboración entre profesionales puede resultar muy enriquecedora para los distintos colectivos implicados (Del Carmen, 2001:161).

Sobre el concepto de redes sociales se ha remitido la literatura desde los campos de la física, las matemáticas y la tecnología, así como desde la antropología, la sociología, la psicología social y la terapia familiar desde principios del siglo pasado. La reflexión teórica sobre las estructuras sociales y los individuos, sobre la interacción que se produce entre ellos, se remite a Georg Simmel, filósofo y sociólogo influenciado por Weber y Heideg-

ger, que, aunque no utilizó el término red en sus estudios teóricos (Azam y De Federico, 2014), situó a las redes sociales en un nivel meso-social. No obstante, fue el etnógrafo y antropólogo John A. Barnes (1990, pp. 67-97), en sus investigaciones sobre las relaciones interindividuales en una parroquia rural de una aldea de pescadores en Noruega quien incorpora el concepto de redes sociales analizando dichas relaciones sobre los años 50, aportando datos interesantes tanto en cuanto a la conciencia de los actores que se sienten conectados por una red de relaciones como por la posibilidad de interacción mutua entre ellos. Desde las ciencias sociales no debemos olvidar los trabajos de Elisabeth Bott –antropóloga y psicoanalista– en el 55 en su intervención con familias inglesas de clase media aplicando el concepto de red social y del análisis basado en el mismo, relacionando los tipos de roles conyugales con la forma de la red de relaciones de la familia (Bott, 1968). Así mismo, son significativas las aportaciones de Sluzki al considerar la importancia de las redes sociales y de observar a la red social de la familia en su práctica de terapia sistémica. La trayectoria de la historia de la terapia de red se superpone a la de terapia familiar, es más, las prácticas de red han sido llevadas a cabo en su gran mayoría por profesionales entrenados en terapia familiar (Sluzki, 1996: 139). Otro aporte desde la antropología británica es el de Clyde Mitchell en la década de los 70 en sus estudios sobre redes sociales en las interacciones humanas en tribus africanas, reflexionando sobre el tipo de situaciones y roles que se establecen a nivel comunitario en las interacciones interpersonales en diferentes situaciones y escenarios, profundizando en el comportamiento social urbano a través de las redes sociales (Boissevain y Mitchell, 1973, pp.15-43; Mitchell, 1987, pp.301-313). Autores como Moreno, uno de los referentes de la psicoterapia grupal, creador del psicodrama y fundador del concepto de psicología geográfica y del sociograma, dibuja un mapa de la red de relaciones en grupos y en comunidades y aprovecha las interacciones sociales que se crean para su práctica psicoterapéutica grupal, a través de la vinculación interpersonal entre el individuo y las relaciones que se dan en el grupo, abordando tanto al individuo como a la totalidad del grupo separada o conjuntamente (Moreno, 1975: 28). El grado de visibilidad del lenguaje de red social y la atención que le ha sido prestada en términos de prácticas clínicas por el campo de la salud mental en general, y el de la terapia familiar en particular ha ido fluctuando a lo largo de los años. Hubo un esfuerzo fallido de revitalización a través de la creación de revistas destinadas a los trabajos sobre red, pero estas publicaciones desaparecieron, por una baja demanda de temática especializada, pues las terapias de red no son intervenciones exclusivas sino inclusivas (Sluzki, 1996: 41). Aunque en épocas posteriores han tenido interés diversos autores, como es el caso de Barudy

(1998), aportando estrategias macro para desarrollar propuestas de redes en los servicios públicos sociales de protección a la infancia.

Avanzaremos en esta dirección a partir de la implementación estratégica de un trabajo en red. Para ello se propone partir de unos ejes facilitadores en el asesoramiento profesional, así como de un diseño estratégico para impulsarla desde una mirada intersectorial y comunitaria, teniendo en cuenta que es un proceso a largo plazo que procura la calidad de servicio en la atención a la infancia y a las familias, pero que requiere la implicación de los organismos estatales.

2. Las redes desde una perspectiva educativa

La repercusión de las redes en la sociedad actual

Teniendo en cuenta la influencia de las redes en diversos campos de la sociología, la tecnología y la psicología, no cabe duda que en el campo de la educación ha tenido y tiene una amplia repercusión. Aunque hoy en día encontramos el concepto de red social en muchas de las disciplinas científicas, cuando se habla de *redes* directamente se asocia a una gran red virtual; hablar de trabajo en red parece que nos remita inevitablemente a la tecnología y al inmenso espacio de Internet, sobretudo a partir de la creación de Facebook por parte de Mark Zuckerberg. En el ámbito educativo, nuestro intelecto nos lleva a conectar con las TIC², que en los últimos tiempos han derivado en los EVE-A³, los cuales se han configurado como un modelo que cuenta con el soporte web y con una tecnología de red, posibilitando la formación de los estudiantes a distancia, al tiempo que permite una interrelación entre los diferentes agentes de una comunidad educativa, convirtiendo dichas tecnologías de la información y el conocimiento en una preciosa herramienta tecnológica para el proceso de aprendizaje y conocimiento en nuestra sociedad actual, las TAC⁴. Internet se muestra como una herramienta con unos potenciales excepcionales, creando un tipo de organización habitual en la actividad humana a pequeña escala, como una red –tecnológica– en la que todos formamos parte en algún momento (Castells,

2. Tecnologías de la información y el conocimiento.

3. Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

4. Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

1997) a saber: nuestro trabajo, la familia, los grupos de amigos, son de hecho nuestras mejores redes de soporte en la sociedad. En consecuencia, entendemos una red como un entramado social complejo, en el que los componentes se relacionan entre sí, creando una interconexión personal.

La concepción de red desde un enfoque sistémico

Desde el ámbito educativo, se concibe el término *red* como un entramado dinámico, dándose un continuo movimiento, modificándose al haber un movimiento interno de los participantes. La configuración de una red es pues dinámica y flexible, pero al mismo tiempo requiere una planificación y unos niveles de construcción específicamente diseñados, que permitan ordenar su construcción y sus acciones, para prever improvisación y parálisis que pudiere generar la falta de planificación. Se trata pues de un proceso de reflexión orientado dirigido a la acción, una herramienta que tiende a ganar grados de libertad por actor implicado (Rovere, 1993:6).

Planificar las acciones de una red de profesionales, considerándola como un sistema conectado por las interacciones entre agentes que requieren organización, nos remite a la teoría de los sistemas, que nació de la mano de la biología (Bertalanffy, 1976). Un sistema se define como un conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta en el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada pero solo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de otro sistema mayor. Eso implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con unos órdenes jerárquicos (Traveset, 2007, pp.18-19). Para ello debemos mantener una visión macro que incluya variables históricas, culturales, socioeconómicas y políticas, que contextualizan y afectan a los habitantes de una microred; a medida que se aprehende esta perspectiva se puede llegar a la realización de que la red social contiene, sostiene y es generada por las historias que constituyen la identidad de sus miembros, legitima la posición social de los participantes, es generadora a la vez que depositaria de la existencia simbólica de sus miembros (Sluzki, 1996: 150).

Desde esta perspectiva sistémica, las personas que configuran una red son profesionales que provienen de diversas especialidades y que aportan diferentes perspectivas y

conocimientos –y seguramente diferentes líneas de actuación–, pero que confluyen en un espacio común compuesto por actores que pudieran considerarse antagónicos, pero que, desde una visión interdisciplinaria, estos elementos antagónicos precisamente pueden llegar a ser complementarios e indisociables.

El biólogo y científico chileno Humberto Maturana reflexionó sobre la perspectiva sistémica, tomando a los sistemas como una unidad compleja que está compuesta por dos ingredientes fundamentales: una organización y una estructura, concluyendo que los sistemas humanos son autopoyéticos y autoregeneradores. Un sistema autopoyético es un sistema constituido como una unidad, como una red de producción de componentes que en sus interacciones generan la misma red que los produce y que constituyen sus límites como parte del sistema en su espacio de existencia. Puede haber sistemas autopoyéticos en cualquier espacio en que se pueda hacer una organización poyética, ya que un sistema conserva su identidad mientras conserve su organización (Maturana, 1995: 206). Relacionando este concepto con la construcción de una red de atención a la infancia, podemos afirmar que se trata de un sistema que en sus relaciones generan la propia red que los produce a través de las interacciones establecidas entre los actores –organización–, y al mismo tiempo constituyen los límites como parte del sistema en su espacio de existencia –estructura, que de hecho es la conformación espacial de estas unidades de acción conjunta–, en tanto que como sistema conserva su identidad mientras conserve su organización, y la de sus componentes.

El enfoque sistémico, toma en consideración el entorno y los diversos contextos de interrelación, preocupándose por una conexión interrelacional y la concreción de una acción conjunta entre profesionales. Será pues necesario contextualizar socialmente los servicios desde los que se interviene para comprender sus especificidades y necesidades, y mostrarlos al resto de actores vinculados. En este sentido, si apostamos por una concepción ecológica (Bronfenbrenner, 1987) del desarrollo de las personas que componen una red, tendremos en cuenta la progresiva acomodación mutua entre los participantes –activos– en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos en que se relacionan, en la medida que este proceso se ve afectado precisamente por las relaciones que se establecen en un contexto de intercambio entre profesionales. Siguiendo el mapa de red que propone el autor, las personas viven en sistemas en los que se relacionan de forma diferente –correspondiente a la familia o microsistema, mesosistema o red social personal, exosistema

o sociedad y marcosistema o los valores de la cultura y poder político– y que al mismo tiempo influyen en su desarrollo, en cuanto a sus actitudes, valores y creencias.

Precisamente porque una red está formada por profesionales, que son personas diversas, heterogéneas, se vinculan entre sí de forma transversal, formando parte de un marcosistema e influyendo al mismo tiempo en su propio desarrollo. Es pues interesante prestar atención a las relaciones que se crean entre los agentes que configuran una red como sistema organizado. En este sentido, el concepto de red está envuelto por una confusa variedad y vaguedad de aspectos (Börzel, 1997), definiéndolo como un conjunto de relaciones relativamente estables, de naturaleza no jerárquica e independiente, que vinculan una gran variedad de actores que comparten intereses comunes en referencia a una política y que intercambian recursos para perseguir estos intereses compartidos, admitiendo que la cooperación estable es la mejor manera de llegar a conseguir objetivos comunes.

Como vemos, la configuración de una red va más allá de la participación informal de un conjunto de profesionales. Implica relacionarse, crear vínculos, intercambiar recursos, espacios de comunicación para llegar a acuerdos compartidos, cooperar, reflexionar, flexibilizarse, tomar decisiones, generar responsabilidad y compromisos, evaluar y ser evaluado. Implica respetarse a uno mismo y respetar al otro *viéndolo* como un ser humano integral cuya presencia importa (Sennett, 2003:17). Se trata de un proceso dinámico a largo plazo, que debe contar con una estructura, una organización y un acompañamiento para su implementación.

3. Redes de atención a la infancia: asesoramiento y diseño para su creación

Un modelo teórico de asesoramiento para la creación de redes de atención a la infancia

En la implementación de un modelo de trabajo en red en un territorio, cabe dibujar un modelo de asesoramiento para optimizar sus recursos, así como las directrices y estrategias a utilizar. Ahora bien, deberemos conocer tanto el contexto como los vínculos que se establecen entre profesionales, de forma intrínseca –en el mismo servicio– y extrínseca –entre los diferentes equipamientos–. Observar cómo se van configurando dichos vínculos y cómo van madurando es necesario para dar sentido a la formación de la red de atención

a la infancia. Un enfoque sistémico permite evaluar precisamente el conjunto de agentes desde la globalidad y la transversalidad.

Asesorar para la creación de una red de infancia implica adoptar un modelo de intervención y asesoramiento que tenga en cuenta el contexto, así como el enriquecimiento y mejora del entorno social de las personas, siendo la más próxima a este objetivo la perspectiva comunitaria. Si además se tienen en cuenta las interacciones que se establecen entre los agentes, nos encontramos con un asesoramiento psicopedagógico participativo (Carretero, Pujolás, Serra, 2002), el cual considera que las personas que están afectadas por algún interés común han de ser parte de la solución, estableciendo así una interacción de interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. La toma de decisiones es consensuada y la solución a los problemas o iniciativas es compartida y ejercida por el asesor y el asesorado en condiciones de responsabilidad compartida. El diálogo, la corresponsabilidad, la flexibilidad y la reflexión se convierten en aspectos necesarios. Para asesorar en la creación de redes de atención a la infancia, esta perspectiva comunitaria de la intervención y del asesoramiento participativo basada en la colaboración nos acompañará en su diseño.

Desde una perspectiva comunitaria se abordan las interacciones y relaciones sociales que permiten crear en las personas un sentimiento de identidad, pues se intercambian recursos y se establece una ayuda mutua entre los agentes creando una conexión que permite conformar una red social facilitando los aspectos organizativos, estructurales y contextuales. Desde esta perspectiva como modelo teórico y práctico de asesoramiento psicopedagógico, se avanza en métodos más globales. Con la participación de profesionales de diferentes ámbitos –maestros, educadores sociales, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, enfermeros, médicos, psicólogos, mediadores comunitarios, asociaciones, entre otros– se fortalece el sentimiento de pertenencia, de vinculación y de apropiación, responsabilizándose en el funcionamiento de la red, potenciando canales de intercambio y participación profesional, destacando un enfoque interdisciplinario que permite la toma de decisiones compartidas teniendo en cuenta a todos los agentes implicados en igualdad de condiciones, desde la perspectiva que ofrece Sennett (2003: 264), donde expone *‘basándose en la psicología de la autonomía’* que más que una igualdad de comprensión, la autonomía significa aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Además, permite desarrollar estrategias para la participación comunitaria, dinamizando los recursos del entorno.

Tras avanzar en una propuesta de modelo teórico para la intervención y el asesoramiento psicopedagógico en la creación de redes de infancia, de forma global se consideran algunos elementos éticos a tener en cuenta en la acción de intervenir (Bonals y De Diego, 2001, pp.414-415), como la necesidad de mantener la honestidad profesional y la sinceridad, exponiendo los límites de la intervención; evitar generar expectativas que sobrepasen las posibilidades técnicas; procurar el beneficio de los participantes, teniendo presente que las demandas provienen de los asesorados; prudencia profesional y confidencialidad de las personas con las que se trabaja en los servicios; evitar alargar las situaciones de dependencia entre asesor y asesorado, procurar la propia autonomía profesional; realizar una autorreflexión continuada, autocrítica y evaluar constantemente las acciones emprendidas.

Diseño en la creación de redes de atención a la infancia.

Líneas estratégicas

El desarrollo y maduración de un equipo pasa por momentos diferentes y debe afrontar distintas necesidades a lo largo de su vida, entre ellas: la creación de un lenguaje común adecuado para la comunicación, la resolución de conflictos de distinta naturaleza, la aceptación recíproca de los miembros a partir actitudes positivas, constructivas y de respeto, la regulación de las relaciones interpersonales (Del Carmen, 2001:156), aspectos que desde el asesoramiento psicopedagógico serán el punto de partida al diseñar las líneas estratégicas para su consecución, a saber: un compromiso político real, una implicación por parte de las administraciones a largo plazo, un compromiso compartido de los diversos entes locales, un liderazgo de los técnicos y profesionales, involucración de los servicios de la comunidad, una estructura organizativa –funcional y personal–, un trabajo a diferentes niveles de desarrollo comunitario, creación de grupos de trabajo y alternancia de profesionales, la incorporación de profesionales jóvenes con mentores expertos, formación continuada de los profesionales que configuran la red, publicaciones, investigación y evaluación.

A medida que se avanza en esta perspectiva la red contiene, sostiene y es generada por las historias que constituyen la identidad de sus miembros, legitima la posición social de los participantes, es generadora a la vez que depositaria de la existencia simbólica de sus miembros, tejiéndose a sí misma, reapareciendo la metáfora del barco que está siendo constantemente (re) construido mientras navega interminablemente en alta mar (Sluzki, 1996: 150).

Estructura organizativa

La organización de un tejido social entorno a una tarea colectiva constituye una red social y se trata de movilizar los recursos de salud, educación y justicia señalando que cada una de ellos tiene tareas específicas pero organizadas alrededor de una finalidad común: asegurar el bienestar de los niños y el respeto a la vida, desarrollando estrategias conjuntas para prevenir y atender –entre otros– el maltrato infantil (Barudy, 1998: 269). El autor propone un modelo piramidal en la organización de una red de infancia que incluye pequeñas redes compuestas por cinco niveles, organizado cada uno en una pirámide que representa las diferencias jerárquicas en relación con las finalidades y tareas de los profesionales que pertenecen a cada nivel, integrándose en un modelo global como modo de asegurar interacciones complementarias que respeten las competencias de cada uno. Gay (2005), concreta en tres niveles –consultivo, ejecutivo y elaborador– la estructura de un modelo de red en su conjunto.

Tomando ambos modelos de red, se propone la siguiente estructura organizativa, no jerárquica, teniendo en cuenta que los niveles estarían impulsados por líderes políticos en cada población dependiendo de la organización de cada municipio y ejecutado por técnicos de los servicios:

- Nivel counselling: el técnico psicopedagogo asesorando en la creación, implementación y evaluación de la red, procurando una respuesta global.
- Nivel consultivo: equipo de profesionales que a partir de reuniones en que participarían los agentes vinculados a la red, se aprobarían los planes de trabajo y las memorias anuales. Se harían –dependiendo de las necesidades de cada municipio– reuniones periódicas semestrales, jornadas de trabajo, seminarios, mesas redondas.
- Nivel ejecutivo: equipo que coordina el proceso, formado por dos o tres miembros técnicos que garantizarían la coordinación de las acciones de la red. También se situarían los responsables políticos para garantizar y facilitar el trabajo en red.
- Nivel de elaboración: donde se concretarían los grupos de trabajo, las comisiones, los proyectos elaborados por los miembros de los diferentes servicios. Estarían for-

mados por los profesionales de los equipos de educación, salud mental, psicología, servicios sociales, justicia, seguridad ciudadana.

- Recursos de la comunidad: otras entidades que forman parte de la comunidad (asociaciones de madres y de padres, organismos sociales, dirigentes vecinales, agentes de enseñanza no formal, etc.). Estos podrían participar en el nivel de elaboración en algunos grupos de trabajo.

Las propiedades de una red o sus características estructurales (Sluzki, 1996, pp.45-48) incluyen aspectos como su tamaño –numero de personas que la componen–, su densidad –conexión entre los miembros–, distribución –proporción de los miembros en cada grupo–, dispersión –distancia geográfica entre los agentes–, homogeneidad o heterogeneidad, atributos de vínculos específicos –compromisos que se establecen– y el tipo de funciones que se establezcan –tipo de intercambio, implicación y tareas que se establezca–.

Para que el modelo de trabajo en red sea sostenible, hay unos requisitos necesarios para su consecución (Ubieto, 2007): un pacto previo entre los actores implicados sobre la necesidad de escoger un modelo determinado, por lo que previamente se ha de dinamizar la puesta en práctica del proyecto; un compromiso de los agentes de la red, lo que supone una posición ética delante de las dificultades, que opta por enfrentarlas en lugar de negarlas o obviarlas; un plan de trabajo flexible y modificable para orientar el trabajo en red, que será garantía de aplicación del modelo pues proporciona referencias compartidas y funciona como un elemento de regulación y mediación entre los servicios; un modelo comunitario en que se recoja la producción de saberes que se van creando en el trabajo en red articulando las aportaciones de cada disciplina, haciendo de la participación de las personas un principio axiomático, facilitando la consecución en el diseño.

Principios básicos

Elementos que serán tenidos en cuenta en el diseño de una red de infancia (Gay, 2005) incluyen: Diversidad de agentes implicados, que presentan atributos y roles diferenciados; Intereses comunes, la misión del proyecto compartido; Intercambio de recursos, que gracias a la proximidad entre agentes facilita la posibilidad de establecer relaciones de confianza y de ayuda mutua, sobre las cuales se construyen estrategias de cooperación y

se favorece el intercambio de recursos; Cooperación y colaboración mutua, como base del trabajo interdisciplinario, emergiendo las relaciones de confianza al establecerse en un proceso sistemático y continuo entre los agentes y de complementación entre los recursos de cada servicio; Compromiso y responsabilidad en la continuidad del proyecto a largo plazo por parte de los diferentes agentes y estamentos implicados, lo cual supone escoger una posición ética delante de las adversidades y contratiempos, garantizando la consecución de los objetivos propuestos, haciéndose necesarios acuerdos interinstitucionales para facilitar la participación de los participantes si la red se configura entre profesionales de diferentes instituciones; Relaciones relativamente estables para reforzar la estructura de la red, puesto que si como hemos apuntado partimos de un concepto dinámico de las redes, éstas surgen, se fortalecen, cambian, se debilitan, se rompen, se reconstituyen, y van madurando a lo largo del proceso. Cada decisión condiciona la estructura y las relaciones de la red y al mismo tiempo dichas relaciones condicionan nuevas decisiones, siendo desde esta perspectiva dinámica en un plano estable; Articulación comunitaria, configurando las redes nuevas acciones a nivel comunitario; Horizontalidad entre servicios y agentes, que implica flexibilidad y agilidad en los procesos, reportando así mejores resultados minimizando los costes y los tiempos; Transversalidad en la gestión, puesto que cuando en una red intervienen diferentes departamentos, implica interdisciplinariamente entre los agentes involucrados; Espacio y tiempo dentro del horario laboral de los profesionales, así como contar con una coordinación adecuada que garantice el funcionamiento; Planteamiento de un plan de trabajo inicial, flexible pero consistente; Elaboración de actas de trabajo especificando los componentes, los contenidos y los objetivos propuestos y los acuerdos tomados en cada reunión; Renovación de los profesionales que configuran la red, puesto que la incorporación de técnicos jóvenes dentro de los equipos de trabajo guiados por un mentor experto enriquece el propio entramado de la red; Evaluación continua del proceso en la creación y en la implementación de la red, siendo ésta publicitada, y teniendo en cuenta su impacto a nivel comunitario. A ello debemos añadir la participación de la propia comunidad, las personas a quienes van dirigidas las acciones, a los propios niños, adolescentes y familias, garantizando así la calidad de los servicios ofertados por las instituciones, así como los derechos de los individuos.

Desde esta perspectiva, el trabajo en red se convierte en un proceso sistemático de cooperación entre los agentes y la complementación entre los recursos de un ámbito territorial concreto, siendo más reflexivo que la mera participación puntual, puesto que se considera como

una articulación intersectorial y comunitaria horizontal. Se trata de cooperar de forma organizada, estable y sistemática, potenciando el trabajo conjunto y evitando duplicidades, competencias entre los recursos y descoordinaciones, implicando un considerable cambio en cuanto a la cultura de intervención social de los profesionales y recursos implicados que afecta de forma global a todos los procesos de trabajo en red. Para que estos elementos sean implementados desde el asesoramiento deben incluirse ciertos compromisos con unas reglas de trabajo, como el hecho de impulsar, coordinar y liderar el proyecto por parte de entidades gubernamentales, acordar metodologías de trabajo comunes, crear grupos de trabajo e investigación dentro de la red, programar y ejecutar reuniones sistemáticas llegando a acuerdos consensuados sobre los objetivos propuestos, con una actitud de respeto y escucha hacia el conjunto de los participantes, compartiendo conocimientos y saberes, así como evaluando las decisiones.

Niveles en el proceso de construcción de una red

En la construcción de redes, los participantes que las conforman y los compromisos que se toman a partir de una línea de trabajo son los ejes principales del proceso. Para ello es necesario que los actores sientan que pertenecen a un proyecto conjunto, facilitando así su compromiso en el proceso de creación, permitiendo que el ciudadano que acude a cada servicio sienta que hay un entramado global que acoge a cada profesional (Rovere, 1999). Para ello se proponen cinco niveles en el proceso de construcción de una red que incluyen las acciones, los valores, las actuaciones y las reglas de trabajo, teniendo en cuenta que se sostienen entre sí y que para que crezcan se hace necesario ofrecer un asesoramiento técnico.

El primer nivel es el reconocimiento entre los agentes, que expresa la aceptación del otro. Para ello será preciso el respeto, transmitiéndolo como comportamiento expresivo, es decir, encontrando las palabras y los gestos que permitan a los otros no sólo sentirlo, sino sentirlo como convicción (Sennett, 2003: 213). La responsabilidad y la misión de cada agente participando en una red de infancia es útil y respetable, interaccionando cada participante desde su especialidad, dándose así un verdadero trabajo interdisciplinario, definiendo éste como un sistema con identidad propia, formado por profesionales con objetivos comunes, igualados en el momento de efectuar sus aportaciones, pero diferenciados en el tipo de información que aportan y en el tipo de intervención que efectúan. Los ingredientes necesarios para que funcione un trabajo en equipo interdisciplinario serían la utilización de un lenguaje común, la propuesta de objetivos realistas y claros, el

consenso de las decisiones tomadas, un nivel de discusión adecuado, una comunicación fluida y efectiva, aceptación de críticas constructivas, soporte mutuo entre los miembros, reconocimiento de mejoras individuales y de equipo, flexibilidad en los procedimientos, compromiso de equipo y sentimiento de pertenencia, liderazgo compartido, ambiente de cooperación y participación (Casals et al, 2005: 71).

El segundo nivel es el conocimiento de lo que hace el cada agente, expresando así una aceptación que permite pactar y elaborar un catálogo de servicios de atención a la infancia.

El tercer nivel es de colaboración, consensuando acciones, creando vínculos de reciprocidad y estableciendo circuitos y criterios de derivación de casos entre servicios.

El cuarto nivel es la cooperación conjunta, compartiendo actividades y recursos de forma sistemática y estable, realizando proyectos intersectoriales y comunitarios, compartiendo beneficios e inconvenientes del trabajo en red y estableciendo actuaciones conjuntas. La creación de un clima de cooperación entre los participantes es fundamental, a través de la implementación de una interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1999: 73), que permite vincular a los componentes de un grupo de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Por consiguiente, el trabajo de cada miembro es indispensable para que el grupo logre sus objetivos y que cada uno de ellos tiene algo que aportar al esfuerzo conjunto debido a la información con la que cuenta, al rol que desempeña y a su responsabilidad en la tarea. Otras condiciones de cooperación en que los resultados son más productivos que el resultado del esfuerzo individual, es la interacción cara a cara y las habilidades sociales (Johnson y Johnson, 1989: 58).

En un último nivel se da la asociación, compartiendo objetivos a través de la confianza y el compromiso, planificando participativamente la red, su misión, el análisis estratégico, el plan de acción y la evaluación.

Fases generales en la creación de una red de infancia

Cada municipio contiene una realidad concreta. No obstante, hay unas directrices comunes en la consecución de una red: una primera fase de compromiso, en que se establece el liderazgo político para aportar los recursos para llevar a cabo el diseño e implementación de la red de infancia; una segunda fase de compromiso institucional, donde

los servicios y entidades que participan en la red se impliquen, optimizando los recursos existentes; una tercera fase de prospectiva y sensibilización de los agentes implicados, donde se discuten y valoran los beneficios del trabajo en red, se reflexiona llegando a acuerdos conjuntos sobre el modelo de trabajo en red perfilando el plan de actuación, creando vínculos estables entre los diferentes actores, implicando a los agentes profesionales de los servicios, coordinados por el asesor psicopedagógico; una cuarta fase de implementación y conocimiento de la red, que implica la creación de un catálogo de servicios de infancia, a partir de reuniones periódicas dentro del equipo de profesionales y de las actas de trabajo recogidas; una quinta fase de consolidación, planificando estrategias participativas de los agentes implicados y los acuerdos institucionales, implica así mismo la presentación formal de la red dando a conocer las acciones que se van poniendo en marcha a través de los medios de comunicación de la población y de la creación de una página web; una sexta y última fase de evaluación, que incluye su publicidad a nivel comunitario para garantizar la transparencia del proyecto y la prospectiva del trabajo en red en otros contextos.

Beneficios

Entre otros beneficios que aporta una red, se destacan algunos fundamentales: favorece un mejor conocimiento de las características específicas de las personas a quienes se dirige el servicio gracias al intercambio interprofesional que se establece, mejora la cooperación entre servicios permitiendo una comunicación fluida a partir del trabajo interdisciplinario y del intercambio mutuo entre los agentes de diferentes equipamientos generando una relación de confianza que permite elaborar planes de trabajo conjunto de forma consensuada, favorece la formación e intervenciones conjuntas así como la investigación, aumenta la equidad en el acceso a los servicios y la calidad en la atención del conjunto de infancia y familias del municipio permitiendo reducir el efecto Mateo al no dispensar solo el servicio a quien más lo demande sino prestándolo a quien lo necesita extremadamente previniendo situaciones de exclusión social al ofrecer una atención de servicios coordinado, mejora la cobertura de atención de los servicios, aprovecha los recursos de la comunidad, incide en la raíz de los problemas así como en las oportunidades y en las amenazas del entorno puesto que se busca el efecto sinérgico entre servicios, influye en la innovación de la cultura de infancia al posibilitar el hecho de compartir el concepto de infancia estableciendo un lenguaje común y consensuando la forma de ofrecer soporte a las familias generando la posibilidad de utilizar y penetrar en la realidad a partir de men-

sajes innovadores y perdurables a lo largo del tiempo para procurar ayudar a las familias a reflexionar sobre su propio concepto de infancia, de educación, de crianza, de acompañamiento. En definitiva, trabajar en red posibilita el hecho de ofrecer una mayor calidad de servicios y en consecuencia mejorar la calidad de vida de la infancia y de sus familias en la población, garantizando sus derechos y evitando desigualdades en la atención.

Evaluación

Los instrumentos de análisis utilizados y los documentos de trabajo que se generan facilitan la intervención y elaboración colectiva, promoviendo la evaluación y la reconducción del trabajo. La autoevaluación permite al equipo tomar conciencia de los avances y las dificultades, valorando las medidas que permiten progresar (Del Carmen, 2001:160). Al mismo tiempo, la autoevaluación del asesor será fundamental para ir mejorando su orientación e intervención en la creación de redes. Aspectos sobre la definición de las líneas estratégicas definidas, sobre los parámetros propuestos, la estructura, los requisitos, la definición de los planes puestos en marcha, la resolución de conflictos, la aplicación de los acuerdos tomados, son fundamentales para avanzar en el propio asesoramiento.

Hablar de evaluación se hace necesario para dotarnos de un método que optimice los recursos existentes, los espacios y las estrategias que se van poniendo en marcha. Se trata de realizar una evaluación interna y externa global, avanzando hacia una cultura de evaluación que implica: la mejora de los aspectos relacionados con la gestión y por lo tanto una mayor profesionalización, introduciendo criterios de eficacia, eficiencia, rigor y transparencia; la implementación de forma sistemática de procesos de planificación estratégica, respondiendo a las necesidades de la población, teniendo en cuenta que si las necesidades cambian, las actividades que se desarrollan en la red deben cambiar, por lo tanto es intrínseco el hecho de ir evaluando los posibles cambios detectando y anticipando las necesidades emergentes y los cambios; el desarrollo de sistemas de información internos y externos y por lo tanto de los procesos de toma de decisiones; el desarrollo de redes de intercambio de información y difusión de buenas prácticas, entendido este concepto como el hecho de transferir experiencias y conocimientos, puesto que en la medida en que el conocimiento y la aplicación de metodologías rigurosas crece, crecen también las oportunidades de sistematizar las intervenciones y exportar determinadas prácticas a otros ámbitos; el desarrollo de sistemas de mejora de la calidad de los servicios y las intervenciones; un financiamiento

más transparente; una mejor participación de los ciudadanos en el diseño e implementación de las políticas públicas (Rodríguez-Roca, Honrubia y Guardia, 2005, pp. 68-70).

4. Reflexiones finales

La creación de redes surge como una posible respuesta para mejorar la calidad de los centros y al mismo tiempo mejorar la coordinación entre los profesionales de servicios y/o programas de un cualquier territorio. En este sentido, la infancia y las familias resultan beneficiadas al contar con una atención interdisciplinaria, recibiendo información, acompañamiento y líneas de actuación comunes, mejorando por tanto la calidad de servicio recibida, además de participar directamente en ellos.

En este trabajo se ha presentado un modelo de trabajo en red –su diseño y su implementación– como eje vertebrador para dar respuesta a las necesidades subyacentes a partir de un trabajo interdisciplinario basado en la comunicación que permite configurar y enriquecer los recursos dirigidos a la atención a la infancia y a sus familias con un doble objetivo, a saber: ofrecer una mayor calidad de servicio y optimizar la operatividad de recursos a la población uniendo esfuerzos entre profesionales.

Se ha reflexionado también sobre los beneficios que implica a nivel profesional, puesto que los agentes que configuran una red y las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos crean dinámicas flexibles que modifican al mismo tiempo la propia red como sistema. Los propios profesionales –aunque inicialmente algunos consideren un trabajo añadido su implicación– resultan igualmente beneficiados dentro de un modelo de trabajo en red, puesto que implica interactuar con otros profesionales, intercambiar experiencias, formarse, compartir, discutir sobre las acciones a tomar, reflexionar conjuntamente, evaluar las acciones emprendidas, entre otras, enriqueciéndose personal y profesionalmente, sumando esfuerzos y ofreciendo en definitiva mayor calidad de servicio favorecido a través del trabajo interdisciplinario. Además, esos intercambios construyen el respeto mutuo entre ellos por diferentes que sean. Por supuesto, este arte de expresar el respeto aporta consecuencias para las personas que lo practican; el intercambio vuelve a las personas hacia fuera, que es una actitud necesaria para el desarrollo del carácter (Sennett, 2003: 230).

Se ha definido una red de infancia como un sistema constituido como una unidad, un entramado configurado por un conjunto de relaciones de naturaleza independiente en que se vinculan una amplia variedad de personas con diferentes visiones pero que comparten intereses comunes en referencia a una política de infancia determinada, y que intercambian recursos complementándose a partir de la cooperación y de un trabajo interdisciplinario. Como hemos visto, la configuración de una red implica una estructuración y organización del proceso, así como un asesoramiento técnico para su implementación. Se ha propuesto un modelo de asesoramiento psicopedagógico participativo, desde una perspectiva comunitaria basada en la colaboración, en las interacciones y relaciones sociales que ofrecen a los actores un sentimiento de confianza, de participación, de ayuda mutua y de conexión interdisciplinaria. Así mismo se ha abordado el diseño de la red de infancia, planteando los principios básicos, los niveles en el proceso de construcción, los requisitos y las fases de su creación.

Finalmente se ha mencionado la necesidad de evaluar este proceso de forma continua, tanto en la creación como en la implementación de la red de atención a la infancia y a sus familias. Para ello, se apunta a la figura del psicopedagogo, como técnico experto, profesional capaz de coordinar, gestionar, impulsar, dinamizar y realizar el seguimiento, supervisor tanto de la atención y coordinación de los profesionales como de la repercusión e impacto que pueda tener este modelo de trabajo en red.

Ahora bien, sería preciso contar con el soporte de las administraciones correspondientes para dar apoyo y continuidad a este tipo de trabajo con un compromiso real.

5. Bibliografía

Azam, M., De Federico, A. (2014). Sociología del arte y análisis de redes sociales [versión electrónica]. *REDES. Revista hispana para el análisis de redes sociales*. 25(2), 1-22.

Barnes, J.A. (1990). *Models and interpretations: selected essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidós.

- Bertalanffy, L.V. (1976). Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boissevain, J. Mitchell, J. Clyde (1973). Network Analysis: Studies in Human Interaction. Paris: Mounton.
- Bonals, J., De Diego, J. (2001). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En Monereo, C. y Solé, I. (Coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (pp.501-515). Madrid: Alianza Editorial.
- Börzel, T. (1997). Policy networks: a new for European governance? Badia Fiesolana, San Domenico (FI): European University Institute, Florence. Robert Shuman Centre.
- Bott, E. (1968). Family and social network: roles, norms, and external relationships in urban families. London: Tavistock.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: ediciones Paidós.
- Carretero, M.R., Pujolàs, P., Serra, R. (2002). *Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona: La Galera, SA Editorial.
- Casals, A., De Vicente, I., Garriga, R., Tabueña, C.M. (2005). Intervenció social en l'atenció socio sanitària i residencial. Barcelona: UAB.
- Castells, M. (1997). La era de la informació: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Carmen Ll. (2001). El trabajo en equipo: aspecto básico para la innovación en los centros. En Monereo, C. y Solé, I. (Coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (pp.153-161) Madrid: Alianza Editorial.
- Gay, E.I. (2005). Xarxes locals d'infància. Reflexions i una experiència. [versión electrónica]. *De Prop. Revista de política educativa local. Textos*. 13, 1-19.
- Johnson, David W. et al (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires; Barcelona: Paidós.

- Johnson, David W., Johnson, Frank P. (1996). *Joining together: group therapy and group skills*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Maturana, R. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.
- Maturana, R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Maturana, R. y Varela, G. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen-editorial universitaria.
- Maturana, R. y Varela, G. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial universitaria Lumen.
- Merelo, J.J. (2005). Redes sociales: una introducción. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*. [versión electrónica]. Artículo introductorio a la Ciencia de las redes. Taller. <http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/redes.pdf>
- Mitchell, J. Clyde (1987). *Cities, Society, and social perception*. Oxford: Clarendon Press.
- Moreno, J.L. (1975). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Roca, J.; Honrubia, M.L., Guardia, J. (2005). La cultura de la evaluación de programas: un elemento fundamental para afrontar los retos de las políticas sociales. *Revista de Servicios Sociales y política sociales*. Núm. 50, 55-70.
- Rovere, M. (1993). *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*. [versión electrónica]. Washington, D.C. *EUA*: Organización panamericana de la salud.
- Rovere, M. (1999). *Redes en salud; un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. [versión electrónica]. Rosario, República Argentina: Editorial Secretaría de la salud pública/AMR, Instituto Lazarte.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Sluzki, Carlos E. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Editorial Graó.

Ubieto, J.R. (2007). Modelos de trabajo en red.[versión electrónica].*Revista de educación-social*. Núm.35.



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

Universitat
de Girona

Garcia Molsosa, M. (2016)

"Factors que condicionen l'experiència i els resultats escolars dels infants tutelats residents en CRAE. Revisió de la literatura"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 5. Núm. 2: 52-72

Factors que condicionen l'experiència i els resultats escolars dels infants tutelats residents en CRAE. Revisió de la literatura

Marta Garcia
Molsosa¹

Resum

L'article descriu la situació i les particularitats dels infants i adolescents en acolliment residencial a Catalunya dins el context escolar. Partint de les dades recollides recentment en el marc del projecte d'investigació europeu YIPPEE, s'exposen alguns factors que permeten comprendre la vulnerabilitat de la seva situació a partir de l'anàlisi de les aportacions de la investigació i literatura científica sobre les variables que incideixen en les elevades taxes de fracàs escolar que presenten. En l'article es suggereixen algunes línies d'investigació educativa per avançar en la lluita contra el fracàs escolar d'aquest col·lectiu, amb la voluntat de contribuir a situar aquesta problemàtica dins les prioritats del sistema de protecció i d'educació i generar alternatives a la realitat actual que permetin superar la situació de desavantatge social que pateixen aquests infants i adolescents i els obstacles i dificultats que es troben els seus itineraris educatius. Partint de la pre-

1. màster en educació inclusiva, Universitat de Vic. Educadora social en un CRAE.

missa que l'educació formal hauria de ser, per a aquest col·lectiu, una gran oportunitat per al reeiximent personal i la participació social i posant de manifest que les dades i investigacions sobre la temàtica indiquen que encara queda molt camí per recórrer.

Paraules clau: fracàs escolar, acolliment residencial, resiliència, educació inclusiva.

Abstract

This article describes the situation and characteristics of children and young people in residential care in Catalonia within the school context. Starting from data collected recently in the framework of the European research project YIPPEE, the paper exposes and analyses some factors that allow us to understand the vulnerability of their situation according to the recent research on this field. This analysis suggests some educational research lines to move forward the struggle against the school failure of children in residential care. The aim of this article is to contribute to put this issue within the priorities of the education and protection system and generate alternatives to the current reality, to overcome the social disadvantage suffered by these children and the difficulties encountered by their educational pathways. Unlike the premise that formal education should be a great opportunity for personal achievement and social participation for these children, research on the subject indicate that much remains to do to reach it.

Key words: school failure, residential care, resilience, inclusive education.

1. Introducció

Els infants i adolescents residents en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE) són el col·lectiu amb un risc més elevat de fracàs escolar, presentant alhora els resultats acadèmics i els itineraris educatius més desavantatjats. Les dades que hem pogut conèixer recentment gràcies al projecte de recerca europeu YiPPEE² són alarmants: la taxa de fracàs escolar afecta a més de la meitat d'aquest col·lectiu i el seu accés a l'educació superior és molt minoritari (Jackson i Cameron, 2014). L'equip català del YiPPEE, liderat per la professora Carme Montserrat, ha posat de manifest que al nostre país gairebé dos terços d'aquests nois i noies no obtenen el graduat a quart d'ESO i el 65% són orientats cap a Programes de Formació i Inserció (Montserrat, Casas, Casas, i Baena, 2013).

Per a aquests infants i adolescents, que parteixen d'una situació de desigualtat i vulnerabilitat social molt significativa, l'educació formal representa un factor protector clau i una oportunitat per al reeiximent personal i social. Al Regne Unit, primer país on es va publicar una investigació en aquests termes (Jackson i Martin, 1998), les dades mostraven que un èxit educatiu modest marcava grans diferències entre els joves extutelats. De tal manera que no tenir estudis representava per a ells grans probabilitats d'estar a l'atur, ser mares solteres en el cas de les noies, infractors o persones sense sostre i, per tant, de formar part dels sectors exclosos de la societat. Mentre que l'obtenció d'un graduat en estudis mitjans comportava tenir estadísticament moltes més probabilitats de viure de manera autònoma i reduïa més de deu vegades la probabilitat de viure processos d'exclusió.

En efecte, cada vegada tenim més evidències que en el context social actual la manca de formació bàsica té importants conseqüències negatives, no només en relació a les oportunitats laborals, sinó vinculades a totes les dimensions i oportunitats vitals i de benestar al llarg de la vida, com la salut física i mental i la participació en la vida política i cultural (Cebolla-Boado, Radl, i Salazar, 2014; Fernández Enguita, Mena Martínez, i Riviere Gó-

2. Acrònim de *Young People in Public Care: Pathways to Education in Europe*. Aquesta investigació es va dur a terme entre el 2008 i 2010, en el marc del "VIIè programa marc" de la Comissió Europea, a Anglaterra, Dinamarca, Hongria, Suècia i Espanya. Concretament, en el cas espanyol, la recerca es va ubicar a Catalunya i va ser dirigida per l'Equip de Recerca sobre Infància, Adolescència, Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida (ERIDIQV) de la Universitat de Girona. Les dades obtingudes es poden consultar a: <http://www.udg.edu/tabid/19983/language/ca-ES/Default.aspx>

mez, 2010). A més, els llindars educatius mínims que permeten accedir al benestar són cada vegada més alts, situant-se actualment en l'educació secundària post-obligatòria i, especialment, en la universitària (Curran i Tarabini, 2013; Eurostat 2015).

Donada aquesta realitat, tant des de la recerca sobre educació i infància, com des d'instàncies polítiques, serveis tècnics i professionals que treballen en aquest àmbit, es fa especialment urgent preguntar-se, preocupar-se i ocupar-se de l'escolarització dels aproximadament 2.000 infants i adolescents residents en CRAE a Catalunya³, comprendre les particularitats de la seva situació educativa i el seu itinerari escolar i construir alternatives a la realitat actual ben fonamentades. Emmarcat dins aquest objectiu de posar a l'agenda política i de recerca la realitat d'aquests infants, tant com a residents al CRAE com també en tant que alumnes d'escoles i instituts, aquest article té dos propòsits: a) exposar l'estat de la qüestió d'aquesta problemàtica a Catalunya; i b) aportar algunes claus per a la seva anàlisi i comprensió amb la voluntat de posar les bases per actuar per a un major èxit educatiu d'aquest col·lectiu.

2. Per què es dona una major afectació del fracàs escolar entre els infants residents en CRAE? Els factors clau que assenyala la literatura científica.

Si bé el fracàs escolar no és una situació exclusiva del col·lectiu d'infants tutelats, si que els afecta d'una manera més generalitzada i punyent que al conjunt de la població infantil i de la població tutelada en particular, mostrant unes xifres comparativament pitjors tant pel què fa als resultats acadèmics com a l'assistència i al comportament (Montserrat et al., 2013). Dades que constaten la tesi segons la qual el fracàs escolar no afecta a tothom per igual, sinó que hi ha una sèrie d'elements que n'augmenten el risc i fan que determinats col·lectius siguin més propensos a patir-lo (Fernández Enguita et al., 2010).

En el cas dels infants i adolescents residents en CRAE, podem explicar aquesta major incidència o risc de fracàs escolar a partir de tres variables: les seves característiques

3. Segons dades de DGAIA de 2013 («Mapa de Serveis Socials de Catalunya. Actualització de dades bàsiques 2014. Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya»). Aquesta xifra representa el 38% dels infants tutelats i ha crescut en números absoluts els darrers deu anys.

poblacionals i origen sociofamiliar; la seva trajectòria vital i les particularitats del context residencial on viuen; i la incapacitat dels sistemes d'educació formal i de benestar a l'hora de "compensar" la situació desavantatjosa en la qual es troben.

Pel què fa a les característiques poblacionals, cal tenir present que el "perfil" predominant del col·lectiu d'infants i adolescents acollits en centres a Catalunya té fortes coincidències amb la població amb més probabilitats de fracassar dins el sistema educatiu: nois, majors de 12 anys, provinents d'entorns sociofamiliars vulnerables, en moltes ocasions fills de minories ètniques o d'immigrants, amb un alt grau d'instabilitat familiar i una afectació creixent de problemes de salut mental (Casas, 2012; Síndic de Greuges, 2009). En efecte, les principals recerques d'àmbit català i espanyol sobre fracàs escolar ens indiquen que, a l'hora d'explicar la distribució desigual d'aquest entre els diferents segments de població, prenen especial rellevància la classe social i nivell d'estudis de la família d'origen; l'edat i el sexe (essent els nois adolescents el col·lectiu amb més risc de fracàs); el grau d'instabilitat en la vida familiar de l'alumne; i l'afectació de problemes psicoafectius i/o cognitius (Fernández Enguita et al., 2010).

La segona variable que cal considerar és la trajectòria vital dels infants i adolescents residents en CRAE, marcada per un triple desavantatge social lligat a la seva vida amb la família d'origen, l'ingrés i estada al centre i el procés de transició a la vida adulta (Jackson i Cameron, 2014). De tal manera que la seva escolarització no tan sols ve marcada pel perfil poblacional, el capital econòmic i cultural de la seva família d'origen i la càrrega vital i emocional adversa que sovint l'acompanya, sinó també pels processos d'internament i des-internament al CRAE i els desavantatges que representa viure en un context residencial que, en general i malgrat els esforços per apropar-lo als models familiars, és més restrictiu, té una orientació i un clima menys familiar i menys connexions amb la comunitat (Jones i Lansdverk, 2006).

En tercer lloc, si volem comprendre la situació educativa dels infants i adolescents residents en CRAE cal tenir present el paper que hi juguen els sistemes de benestar i educació. En efecte, les polítiques, estructura i organització d'ambdós sistemes, juntament amb la resta de nivells de responsabilitat – individual/familiar i institucional/professional – tenen, en positiu i en negatiu, repercussions sobre el benestar i l'èxit escolar i educatiu dels infants en acolliment residencial (Jackson i Cameron, 2014). El sistema de protecció cata-

l'à té importants limitacions a l'hora d'oferir la mesura més adequada a les particularitats i necessitats de cada cas i garantir que es compleix el principi de l'interès superior de l'infant (Casas, 2012; Funes, 2008). A la vegada, com analitzarem més endavant, dins el sistema educatiu es poden identificar certs elements interns amb impacte directe sobre el procés de construcció del fracàs escolar (Curran i Tarabini, 2013; Fernández Enguita et al., 2010; Tarabini, 2014).

D'aquestes tres variables, volem destacar la institucional i professional i la política com aquelles sobre les que podem incidir de manera més clara. Per això en el present article ens centrem en l'anàlisi de com les polítiques educatives i de benestar, els recursos, l'organització i la coordinació entre ambdós sistemes, el paper de l'escola i el treball dels centres residencials i dels professionals que hi treballen, entre altres, poden afectar, positiva o negativament, el procés de construcció del fracàs escolar i de quina manera es pot fer decantar la balança cap a la superació de dificultats i l'èxit educatiu.

2.1 Factors institucionals. Les particularitats dels infants i adolescents residents en CRAE dins el context escolar.

La presència de dificultats en el context escolar dels infants i adolescents residents en CRAE acostuma a precedir l'entrada al centre i podem relacionar-la amb les característiques del seu context familiar d'origen. Ara bé, a aquesta desigualtat de partida cal sumar-hi les particularitats i implicacions que té l'ingrés i vida a un centre residencial a nivell escolar i les condicions en què es produeix el seu procés d'emancipació quan arriben a la majoria d'edat.

L'ingrés a un CRAE implica el trencament de l'infant o adolescent amb el seu entorn familiar, social i escolar d'origen i el contacte entre aquesta antiga realitat i el nou context sol ser mínim, reduït al règim de visites amb la família biològica establert pels Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència (EAIA). Aquest trencament brusca amb la seva vida anterior a nivell de família, escola, amics, barri,... es dona tant a nivell econòmic com cultural i axiològic. De tal manera que l'arribada a un centre suposa per l'infant l'entrada a un sistema estructural, cultural i simbòlic desconegut, sovint molt diferent –o inclús oposat– al del seu nucli familiar d'origen. La ubicació al centre requereix un procés d'adaptació i d'integració que està fortament mediatitzat per factors emocionals, afectius i

identitaris, dels quals en destaquem els cinc més recurrents i rellevants segons la principal bibliografia sobre la temàtica.

En primer lloc, la vivència, expectatives i la manera de gestionar l'internament per part de la família d'origen (Torralba, 2006). En segon lloc, les limitacions *per se* que té el CRAE, com a institució, a l'hora d'actuar com a mesura substitutòria del context familiar i funcionar com un sistema referencial sòlid, flexible, segur, estable i compensatori a nivell emocional i afectiu. Principalment per la impossibilitat d'equiparar els professionals que hi treballen a la figura materna/paterna (Fernández, 2003; Palacios, 2003) i també per la tendència a l'augment de les places i la sobreocupació dels CRAE a Catalunya, que els allunya dels models "familiars" (Síndic de Greuges, 2009). En tercer lloc, el desajust que sovint existeix en l'adequació de la mesura al pla individual i les necessitats de l'infant o adolescent (Fernández, Alvarez-Baz, i Bravo, 2003; Fernández i Fuertes, 2005). A Catalunya, el sistema de protecció ha convertit els CRAE en un "calaix de sastre" i una "sala de (llarga) espera" per alguns infants pels quals no es troba una alternativa millor, ja sigui per falta de famílies d'acollida i/o de centres especialitzats per infants amb greus problemes de salut mental (Casas, 2012; Funes, 2008; Síndic de Greuges, 2009). En quart lloc, la consideració del centre com a "lloc de pas", donat que per llei s'estableix com una mesura subsidiària i transitòria⁴, en condiciona l'organització i comporta que l'allargament de la mesura sigui viscut de manera negativa tant pels professionals com, especialment, pels infants i adolescents que hi resideixen, als quals se'ls pot traslladar aquesta sensació de provisionalitat permanent i generar-los falses expectatives de sortida a curt o mig termini. Finalment, com a cinquè i últim factor convé assenyalar que, a nivell emocional i afectiu, el procés d'adaptació al centre va lligat al fet que l'infant ha d'anar establint nous vincles a la vegada que inicia un procés de "reelaboració" o "eliminació" dels que tenia fins aleshores. Això significa: vincular-se a partir d'altres paràmetres i elaborar processos de dol. Vinculació que ve condicionada pel fet que, com hem apuntat, existeix una gran distància entre la figura materna/paterna i el cuidador professional i pel vincle primigeni que l'infant ha construït amb la seva mare i/o cuidador/a principal/s (Ainsworth i Bell, 1970; Barudy i Dantagnan, 2005; Bowlby, 1969).

4. Article 130.1 de la Llei 14/2010 d'infància de Catalunya.

Tots aquests factors poden comportar que en alguns casos el sentiment de pertinença al centre no acabi d'aflorar mai i es generi una situació de “desarrelament” permanent de l'infant, que se sent “fora de lloc” tant en el sí de la seva família com en la institució on resideix. A la vegada que pot comportar que la mesura sigui viscuda com un “càstig” immerescut i incompreensible i vagi acompanyada d'una gran incertesa de futur. Mentrestant, les recerques sobre la temàtica alerten que desenvolupar un sentit de pertinença és molt important per garantir l'estabilitat i èxit en l'emplaçament d'acollida, en aquest cas, els CRAE (Sinclair, Gibbs, i Wilson, 2004) i, a la vegada, afavorir l'èxit escolar (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat, Casas, Malo, i Bertran, 2012).

A aquest procés de trencament, adaptació i (re)vinculació complex, cal afegir-hi el canvi de centre escolar que acostuma a anar-hi associat. En efecte, l'ingrés a un centre representa, en gairebé tot els casos, un canvi d'escola. Fet que incrementa la inestabilitat i discontinuïtat en les seves trajectòries escolars, sovint ja condicionada pels freqüents canvis de residència de la seva família d'origen abans de l'ingrés al CRAE. Recerques recents han comprovat que es produeix una millora significativa, tant a nivell comportamental com de resultats, a mesura que augmenten els anys que els infants porten escolartitzats a la mateixa escola (Montserrat et al., 2012). Per la seva banda, les visites familiars, els canvis en la situació familiar i els processos de desinternament, sovint incerts i amb poques possibilitats de previsió en el temps, no coincideixen ni s'ajusten al calendari i horari escolar, la qual cosa augmenta la situació d'inestabilitat a l'escola i contribueix a engrandir les dificultats en la integració social i l'adquisició d'aprenentatges (Montserrat, Casas, i Baena, 2015; Montserrat et al., 2012).

Al mateix temps, viure a un centre té impacte directe sobre les possibilitats i processos d'integració social en tant que genera dinàmiques estigmatitzadores. Per una banda, una certa autopercepció de “ser diferents” per part dels infants que resideixen en CRAE i, per l'altra, “l'etiquetatge” per part de la comunitat escolar – alumnes, famílies, docents i altres professionals – (Martín, García, i Siverio, 2012; Torralba, 2006).

El fet de “sentir-se diferent” per part dels infants i adolescents de CRAE és una constant que s'ha observat en diferents investigacions (Fernández, 2003; Torralba, 2006). Aquestes diferències autopercebudes són viscudes de manera negativa, ja que els infants persegueixen la conformitat amb el grup d'iguals, especialment quan estan a l'etapa d'edu-

cació primària (Dubet i Martuccelli, 1998). Això explica que la voluntat de tenir una identitat “normal” i l’aspiració de fugir de l’etiqueta de “tutelat” actuïn com a factors de protecció centrals i motors per la motivació, la determinació i l’esforç que implica obtenir cert èxit acadèmic (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012; Montserrat, González, et al., 2010).

Per altra banda, en general existeix un fort desconeixement de la realitat dels CRAE per part dels membres de la comunitat escolar (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012). Fet que contribueix a generar una sèrie de prejudicis vers els infants de CRAE i en condiciona les seves relacions socials i possibilitats d’inclusió. En efecte, s’ha observat que companys i mestres tendeixen a assignar una sèrie d’atributs negatius als infants que viuen en centres, tals com tenir males relacions amb els mestres, ser agressiu o voler cridar sempre l’atenció (Bravo i Del Valle, 2003; Martín et al., 2008).

Aquest doble procés d’estigmatització contribueix a explicar les dificultats que tenen els infants i adolescents de CRAE a l’hora d’establir relacions amb els iguals fora del centre (Bravo i Fernández, 2001, 2003; Martín, Muñoz, Rodríguez, i Pérez, 2008). Donat que l’escola és el context normalitzat – de vegades l’únic – en què es relacionen amb altres nens i nenes, els vincles que hi puguin establir juguen un paper especialment rellevant en el seu desenvolupament emocional, cognitiu i social (Martín et al., 2008).

Finalment, els centres presenten certes particularitats que els allunyen de “l’ideal familiar escolar” (Bourdieu, 1997), la qual cosa pot ser vista des d’una òptica negativa i viscuda com un problema per l’escola, i dificultar les dinàmiques de comunicació i participació escolars per part dels CRAE sabent que aquestes estan directament relacionades amb els resultats acadèmics (Collet-Sabé, Besalú, Feu, i Tort, 2014). Aquestes característiques diferencials són, per una banda, que el responsable de l’infant és una institució i, per l’altra, que l’interlocutor amb l’escola és un – o més – professionals. Així, les dinàmiques de comunicació, coordinació i participació vindran marcades pels criteris organitzatius i educatius del CRAE; per l’establiment d’una relació de professional a professional; per un canvi de referents constant – ja sigui per l’organització dels torns laborals, canvis en les tutories o per la jerarquia pròpia del centre –; i pel grau de disponibilitat i implicació personal de cada professional.

Per acabar, un altre aspecte clau del desavantatge social dels infants i adolescents de CRAE en relació a l'àmbit escolar és el procés de transició a la vida adulta amb l'assoliment de la majoria d'edat. Aquest és viscut amb incertesa, pors i inseguretat, ja que va lligat al desinternament i, per tant, a un nou canvi de context, la pèrdua de referents i un procés sense possibilitats de marxa enrere (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012).

A nivell acadèmic el procés de transició a la vida adulta coincideix amb un moment de decisions fonamentals en l'àmbit educatiu: continuar o no continuar els estudis, optar per la formació professional o l'acadèmica,... Aquestes opcions, altament condicionants pel futur es prenen en un moment maduratiu – adolescència - i un context social – societat del coneixement, descrèdit de la institució escolar - en què es produeix la major “desvinculació” en relació a la institució escolar (Fernández Enguita et al., 2010). Junt amb aquest “desenganxament” generalitzat respecte l'escola, els adolescents i joves de classes populars tendeixen a infravalorar el valor instrumental de l'educació i relativitzar la seva importància en l'accés al mercat laboral i, per tant, a optar per la sortida del sistema educatiu (Fernández Enguita et al., 2010).

En el cas dels adolescents que resideixen en CRAE, a aquesta manca de valorització dels estudis cal afegir-hi la necessitat de ser autònoms als 18 anys i, per tant, d'integrar-se al mercat laboral quan més aviat millor. Aquesta situació revela una forta desigualtat si comparem les dades, segons les quals el 84,2% de joves d'entre 20 i 24 anys continuen vivint amb els pares (Secretaria de Joventut, 2008). De tal manera que s'espera que els joves tutelats siguin independents molt abans que la resta de joves i de manera ràpida i comprimida.

A Catalunya, des de fa quinze anys, es compta amb el suport que dóna l'Àrea de Suport al Jove Tutelat i Extutelat (ASJTET) a nivell econòmic, d'habitatge, d'inserció laboral, d'acompanyament jurídic, i de seguiment i suport socioeducatiu. Ara bé, aquest servei no és accessible per a tots els joves, especialment aquells que presenten més dificultats, conductes més disruptives o problemes de salut mental (Síndic de Greuges, 2009). En conseqüència, molts dels joves extutelats – una tercera part –, al trobar-se sense alternatives, retornen amb la família d'origen sense necessitat ni garantia que les situacions adverses que van provocar l'internament s'hagin resolt (Sala, Jariot, Villalba, i Rodríguez, 2009).

Tot plegat, fa que des dels CRAE es prioritzi l'orientació cap a programes d'inserció laboral enlloc d'encoratjar la continuïtat dels estudis més enllà de l'etapa obligatòria, amb la voluntat d'intentar garantir una mínima autonomia dels joves un cop surten del sistema de protecció (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012; Ponce, 2008).

2.2 Factors polítics i estructurals. Les dificultats del sistema de protecció i educatiu a l'hora de compensar el desavantatge dels infants i adolescents residents en CRAE.

En el procés de construcció del fracàs escolar hi ha certs elements interns del propi sistema educatiu que hi juguen un paper determinant (Fernández Enguita et al., 2010) i, en el cas concret dels infants i adolescents residents en CRAE, també del sistema de protecció. Així, per acabar de comprendre la seva situació educativa, cal situar la mirada cap aquest nivell estructural de responsabilitat i preguntar-nos per què aquests sistemes no són capaços de compensar el desavantatge social i educatiu en què es troben els infants i adolescents residents en CRAE, tal i com constaten les dades (Jackson i Cameron, 2014).

En primer lloc, cal tenir present que els infants residents en CRAE –i, en general, els infants i adolescents tutelats– no són considerats com un col·lectiu específic dins el context escolar i, per tant, no es tenen en compte les seves especificitats (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012). Aquest fet, sumat al baix percentatge que representen dins el conjunt del sistema educatiu, difumina la visió de “col·lectiu” i fa que aquests casos es visquin com una qüestió interna de cada escola o, inclús, de cada aula, podent provocar un sentiment d'isolament i soledat per part del mestre/a, que sovint n'acaba esdevenint l'últim –i únic– responsable.

En segon lloc, el sistema de benestar i el sistema educatiu tendeixen a delegar responsabilitats l'un en l'altre i a no actuar conjuntament. Aquesta manca d'atenció, responsabilització, implicació, coordinació i col·laboració a tots els nivells d'ambdós sistemes ha estat analitzada i denunciada abastament per les investigadores del projecte YIPPEE, tant a nivell europeu com català, ja que és un impediment important per a l'avenç en la consecució d'èxit educatiu per part dels infants i adolescents residents en CRAE (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2015, 2012).

En tercer lloc, hi ha una sèrie d'elements relacionats amb la “no-neutralitat” de l'escola i del sistema educatiu, que segueix els paràmetres de la “classe mitjana autòctona” (Bourdieu i Passeron, 1964), que xoquen frontalment amb les particularitats de la situació sociofamiliar i la trajectòria vital i escolar dels infants que resideixen en CRAE. Els alumnes que no responen a “l'ideal escolar” són vistos pels docents com a “diferents” i com un problema, fet que repercuteix en la seva vivència escolar i la generació de les seves pròpies expectatives i els va allunyant de la cultura escolar (Collet-Sabé et al., 2014).

Aquest procés “d'allunyament” és “recíproc”: no només l'infant o adolescent es va allunyant progressivament del context escolar en un procés marcat pel desinterès i la dificultat que inclou retards, males notes, desatenció, indisciplina i absentisme (Fernández Enguita et al., 2010), sinó que l'escola també el va “apartant” a través de l'aplicació d'una sèrie de mesures de “diversificació” i mesures “correctives” de marcat to segregador tals com l'escolarització en escoles d'educació especial, suport fora de l'aula, grups flexibles basats en el comportament i rendiment acadèmic, i l'aplicació de mesures disciplinàries que inclouen, en un percentatge significativament major pels infants i adolescents de CRAE que per a la resta d'alumnes, l'expulsió (Connolly, 2012; Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012).

Per altra banda, tal i com està constatat abastament, cal tenir en compte la gran influència que tenen les expectatives inicials dels mestres en el rendiment i itinerari escolar dels alumnes (Rist, 1970; Tarabini, 2014). Aquestes estan fortament condicionades per l'origen social dels alumnes i parteixen del model “ideal” d'alumne que, segons el mestre, reuneix les característiques necessàries per assolir l'èxit acadèmic. De tal manera que l'infant i adolescent tutelat també pateix, en aquest sentit, una clara situació desfavorable en quant a la seva situació familiar ja que, no només prové d'una família d'entorns marginals, sinó que viu en un context residencial poc conegut i ple d'atribucions negatives per part dels mestres.

Sovint, les baixes expectatives dels mestres són compartides pels educadors/es del CRAE, professionals que tenen una gran influència sobre la trajectòria i orientació escolar dels infants i joves amb qui conviuen. Aquests tendeixen a veure les qüestions escolars més com un problema que com una oportunitat, supeditar-les a altres aspectes relacionats amb la conducta, la gestió emocional i les relacions familiars, i a prioritzar aspectes laborals i l'autosuficiència econòmica dels joves tenint com a horitzó el desinternament (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2015, 2012).

Les expectatives no només condicionen el tracte i la relació que estableix l'adult amb l'infant, la manera d'organitzar la classe, l'atenció i suport que es dona a cadascú, sinó també les expectatives que té l'infant i adolescent sobre ell mateix en l'àmbit escolar i la configuració de la seva "identitat escolar" i acaben tenint impacte directe sobre els resultats de l'alumne en forma del que s'anomena "efecte pigmalí" o "profecia autocomplerta" (Rosenthal i Jacobson, 1980).

En efecte, els diferents elements, entre ells les expectatives inicials del mestre i l'educador-cuidador, es van articulant i construint "l'experiència escolar" de l'alumne: una sèrie de vivències subjectives relacionades amb l'àmbit escolar que poden arribar a establir una diferència substancial entre alumnes marcant l'èxit o el fracàs escolar (Dubet i Martuccelli, 1998). Així, en funció de l'experiència escolar, podem trobar infants i adolescent pels quals l'escola és un entorn positiu, "normalitzador" i coincident amb el seu objectiu vital de superació personal / familiar i aquells pels quals és un espai hostil, ple de dificultats, que evidencia la seva situació familiar "diferent" i és una font de fracassos personals i socials.

3. Consideracions finals. La necessitat de canviar de mirada i construir ambients educatius possibilitadors.

Convertir els factors que s'exposen en el present article en possibilitadors d'èxit educatiu és una responsabilitat compartida per les instàncies polítiques, institucions i professionals dels sistemes educatiu i de protecció que es fan càrrec d'aquests infants i treballen pel seu benestar que cal situar a l'ordre del dia per tal que es converteixi en la oportunitat i factor de protecció que pot esdevenir.

La recerca ens mostra que actualment, lluny de compensar la situació de vulnerabilitat social que viuen els infants i adolescents residents en CRAE, el seu pas per l'educació formal i els seus itineraris educatius estan plens d'obstacles i dificultats i sovint acaben prematurament. De tal manera que l'èxit educatiu dels infants de CRAE encara està reduït a casos excepcionals, relacionats amb factors individuals que podem identificar amb la capacitat de resiliència de l'infant o adolescent.

En efecte, entre els joves que han passat pel sistema de protecció i assoleixen un cert èxit en l'àmbit educatiu s'han pogut detectar una sèrie de característiques personals que tenen a veure amb habilitats socioemocionals i la capacitat de resiliència tals com l'autonomia, l'acceptació de les normes, la perseverança en el treball, la bona regulació emocional, habilitat de negociació i assertivitat, capacitat per establir vincles positius, determinació, autoconfiança i afany de superació, entre d'altres (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012; Sala et al., 2009).

Aquestes investigacions recents, realitzades des de la perspectiva de la resiliència, ens permeten afirmar que els resultats acadèmics, les competències socioemocionals i la capacitat de resiliència són elements indissociables que es promouen mútuament essent, tots tres, factors de protecció clau per a la integració social futura dels infants i adolescents residents en CRAE (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012; Sala et al., 2009). De tal manera que es fa evident la necessitat de situar la teoria i pràctica educativa des d'aquesta perspectiva i reivindicar un “canvi de mirada” envers els itineraris educatius dels infants i adolescents tutelats que, encara que puguin estar plens de dificultats, constitueixen una oportunitat vital de gran importància per trencar amb el cercle de marginalitat al qual estan immersos (Jackson i Cameron, 2014; Montserrat et al., 2012).

Com a procés dinàmic i variable, en el procés de desenvolupament de la capacitat de resiliència, el context familiar, social, escolar,... és clau (Grotberg i Morillo, 2006). Així, podem parlar de “famílies resilients” “escoles resilients” i, per què no, de “CRAEs resilients” i “educadors resilients”. Les característiques que fan que una institució, servei, professional,... esdevingui “resilient” es basen en l'adopció d'un model educatiu sistèmic, basat en les capacitats i recursos interns dels individus que reforça i genera opcions i oportunitats per les persones, es centra en els factors protectors i no de risc, i promou el “bon tracte” i el benestar a partir de vincles afectius positius (Barudy i Dantagnan, 2005; Vanistendael i Lecomte, 2002).

En aquest sentit, cal no menystenir els efectes positius que pot tenir el fet d'ésser un infant o adolescent tutelat (Forrester, 2008). I tenir present que si els emplaçaments són estables i adequats a les característiques i necessitats dels infants poden tenir un impacte positiu (Munro, 2011). Des d'aquesta perspectiva, els centres residencials i les escoles poden ser l'oportunitat de “resilir” dels infants i adolescents tutelats. Un context privilegiat on

poder afavorir la seva capacitat de superar el desavantatge del qual parteixen posant més atenció a l'educació formal i no formal dels infants que resideixen en CRAE i a la seva inclusió social, i optimitzant els serveis i recursos que hi intervenen seguint els principis de la “discriminació positiva” (Bourdieu, 1997; Brenstein, 1970; Demeuse, Frandji, Gerger, i Rochex, s.d.).

En aquest sentit, les propostes del present article coincideixen plenament amb les que es deriven del projecte YIPPEE, compartint la tesi segons la qual la clau es troba en integrar la cura i l'educació en el dia a dia dels infants als centres i a les escoles. És a dir, oferir-los escoles que “cuiden” i centres que “eduquen”:

“[...]for children to thrive and flourish, and realise their potential, and particularly where they have had very difficult early childhoods, they need to be cared for in school and educated at home. The Integration of care and education in daily life is key” (Jackson, Cameron, i Connelly, 2015, p.7).

És a dir, es necessiten centres residencials i professionals amb una gran qualitat educativa, que ofereixin ambients generadors d'oportunitats i estimulants a nivell intel·lectual, cultural i de participació social. A la vegada, calen escoles sensibles vers les dificultats personals que pot tenir un infant tutelat, amb recursos i valentia per generar “diferències” compensadores, prou flexibilitat per poder individualitzar processos d'aprenentatge i itineraris acadèmics i capacitat per saber-se ajudar per l'entorn i apostant per un treball sistèmic i col·laboratiu amb aquest.

4. Referències bibliogràfiques

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mèxic: siglo XXI.
- Bravo, A., i Fernández, J. (2001). "Evaluación de la integración social en acogimiento residencial". *Psicothema*, 13(2), 197–204.
- Bravo, A., i Fernández, J. (2003). "Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección: un análisis comparativo con población normativa". *Psicothema*, 15(1), 136–142.
- Brenstein, B. (1970). "A Critique of the Concept of «Compensatory Education»". A: Rubinstein, D., i Stoneman, C. *Education for Democracy*. London: Penguin.
- Casas, F. (2012). "La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desempament a Catalunya". *DOCS infància Catalunya. UNICEF*. [article en línia]. [Data de consulta: 1 de juliol de 2016].
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., i Salazar, L. (2014). "Aprendizaje y ciclo vital". *Colección estudios sociales*, 39. *Obra Social La Caixa*. [publicació en línia]. [Data de consulta: 1 de juliol de 2016].
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., i Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 7–33.
- Connolly, J. (2012). "They never give up on you. The Children's Commissioner's Inquiry into School Exclusions". *Education Review*, 24(2).
- Curran, M., i Tarabini, A. (2013). "Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: hacia la definición de un modelo teórico-metodológico". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 91–99.

- Demeuse, M., Frandji, D., Gerger, D., i Rochex, I. (s.d.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lió: ENS Éditions.
- Dubet, F., i Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Eurostat - Tables, Graphs and Maps Interface (TGM). <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00066&language=en> [Data de consulta: 26 de juliol de 2015].
- Fernández, J. (2003). "Acogimiento residencial: ¿innovación o resignación?" *Infancia y aprendizaje*, 26(3), 365–379.
- Fernández, J., Alvarez-Baz, E., i Bravo, A. (2003). "Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia". *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235–249.
- Fernández, J., i Fuertes, J. (2005). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: ediciones pirámide.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., i Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección estudios sociales*, 29. *Obra Social La Caixa* [publicació en línia]. [Data de consulta: 13 de juny de 2015].
- Forrester, D. (2008). "Is the care system failing children?". *The Political Quarterly*, 79(2), 206–211.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.
- Jackson, S., i Cameron, C. (2014). *Improving Access to Further and Higher Education for Young People in Public Care: European Policy and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Jackson, S., Cameron, C., i Connelly, G. (2015). *Educating children and young people in care. Learning placements and caring schools*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mapa de Serveis Socials de Catalunya. Actualització de dades bàsiques 2014. Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya. http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/serveis_socials/estadistiques/mapa_de_serveis_socials_de_catalunya/mapa-de-serveis-socials-de-catalunya.-actualitzacio-de-dades-basiques-2014/ [Data de consulta: 11 d'abril de 2015].
- Martín, E., Muñoz, M. D. C., Rodríguez, T., i Pérez, Y. (2008). “De la residència a la escola: la integració social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar”. *Psicothema*, 20(3), 376–382.
- Montserrat, C., Casas, F., i Baena, M. (2015). *L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció. Un problema o una oportunitat?* Girona: IRQV i Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F., Casas, L., i Baena, M. (2013). “La situació escolar dels adolescents nacs entre els anys 1997 i 2001 acollits en centre residencial, família extensa o aliena a Catalunya. Curs escolar 2012-2013”. *Institut de Recerca sobre la Qualitat de Vida, Universitat de Girona*. [publicació en línia]. [Data de consulta: 10 de maig de 2015].
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., i Bertran, I. (2012). *Els itineraris educatius dels joves extutelats*. Col·lecció infància i adolescència, 6. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection: Final report. A child-centred approach*. The Stationery Office.
- Palacios, J. (2003). “Instituciones para niños: ¿protección o riesgo?”. *Infancia y aprendizaje*, 26(3), 353–363.

- Passeron, J.C. i Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Rist, R. (1970). "Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education". *Harvard educational review*, 40(3), 411–451.
- Rosenthal, R., i Jacobson, L. (1980). "Pigmalió en el aula". A: N. Gluz, G. Kantarovich, i C. Kaplan. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sala, J., Jariot, M., Villalba, A., i Rodríguez, M. (2009). "Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions". *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251–1257.
- Secretaria de Joventut. (2008). "Vulnerabilitat dels joves davant la crisi". *Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya*. [publicació en línia]. [Data de consulta: 25 de juliol de 2015].
- Sinclair, I., Gibbs, I., i Wilson, K. (2004). *Foster Carers: Why they stay and why they leave*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Síndic de Greuges. (2009, juny). "La protecció de la infància en situació d'alt risc social a Catalunya". *Síndic. Informe extraordinari*. [publicació en línia]. [Data de consulta: 7 de juliol de 2016].
- Tarabini, A. (2014). Classe social, expectatives docents i èxit educatiu: una tríada indisso-
ciable. A: Capsada, Q. (coord). *Com les notes condicionen les expectatives de l'alumnat*.
Barcelona: Fundació Jaume Bofill, pp. 61-72.
- Torralba, J. M. (2006). "Els infants en els centres residencials d'acció educativa: protegits
o estigmatitzats". *Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família*. [pu-
blicació en línia]. [Data de consulta: 13 d'abril de 2015].



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

Universitat
de Girona

Farré-Riera, L. (2016)

"La participació de l'alumnat de secundària en pràctiques democràtiques i inclusives: un estudi de cas"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 5. Núm. 2: 73-94

La participació de l'alumnat de secundària en pràctiques democràtiques i inclusives: un estudi de cas

Laura Farré-Riera¹

Resum

La participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge és clau per avançar cap a un sistema més democràtic i inclusiu. El present article pretén descriure i analitzar alguns dels resultats obtinguts a partir de la investigació realitzada en un centre educatiu de secundària al voltant dels processos participatius de l'alumnat, i pretén donar resposta a quin tipus de participació es porta a terme en un institut que treballa per a què tot l'alumnat tingui un paper protagonista en els seus aprenentatges. Concretament, he analitzat tres pràctiques pedagògiques, basades en metodologies innovadores, que tenen en compte aspectes democràtics i inclusius per millorar les oportunitats d'aprenentatge. Aquestes experiències són les brigades de suport al professorat, l'aprenentatge servei i el treball cooperatiu. La present recerca es basa en una metodologia d'investigació qualitativa, i m'he centrat en un estudi de cas

1. Doctoranda en el programa d'Innovació i Intervenció Educatives de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Màster en Educació Inclusiva (UVic – UCC). Grau en Mestra d'Educació Infantil (UdG). Departament de Pedagogia. Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV). Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

únic. Pel que fa als resultats, s'evidencia que per tal d'afavorir la participació de tot l'alumnat a la vida del centre cal que les pràctiques educatives assegurin certs aspectes curriculars, organitzatius i metodològics que situïn a l'alumnat en el centre dels seus aprenentatges i que garanteixin processos democràtics i inclusius per a tots i totes.

Paraules clau: participació, democràcia, inclusió, veu de l'alumnat, comunitat

Abstract

The participation of students in teaching learning processes is the key to move towards a more democratic and inclusive educational system. This article aims to describe and analyse the results of research carried out in a secondary school around students' participatory processes, and try to respond which kind of participation is carrying out an institute that works for all students to take a leading role. Specifically, I have analysed three educational experiences based on innovative methodologies, which take into account aspects to improve democratic and inclusive learning opportunities. These experiences are the brigades of teachers' support, service learning and cooperative work. This research has been developed from a qualitative methodology approach, and focuses on a single case study. Regarding the results, we have observed that in order to encourage the participation of all students in the life of the centre, it is needed that the educational practices guarantee certain curricular, organizational and methodological aspects which place the students at the centre of their learnings and ensure democratic and inclusive processes for all.

Keywords: participation, democracy, inclusion, students' voices, community

Resumen

La participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental para avanzar hacia un sistema más democrático e inclusivo. El presente artículo pretende describir y analizar los resultados obtenidos de una investigación en un centro educativo de secundaria sobre los procesos participativos del alumnado, y pretende dar respuesta a qué tipo de participación se lleva a cabo en un instituto que trabaja para que todo el

alumnado tenga un papel protagonista en sus aprendizajes. Concretamente, he analizado tres experiencias pedagógicas basadas en metodologías innovadoras, que tienen en cuenta aspectos democráticos e inclusivos para mejorar las oportunidades de aprendizaje. Estas experiencias son las brigadas de apoyo al profesorado, el aprendizaje servicio y el trabajo cooperativo. La presente investigación se basa en una metodología cualitativa y, concretamente, me he centrado en un estudio de caso único. En relación a los resultados, se constata que, para favorecer la participación de todo el alumnado en la vida del centro, es primordial que las prácticas educativas aseguren ciertos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos que sitúen al alumnado en el centro de sus aprendizajes y garanticen procesos democráticos e inclusivos para todos y todas.

Palabras clave: participación, democracia, inclusión, voces del alumnado, comunidad.

1. Introducció

El present article té la finalitat d'analitzar i reflexionar al voltant de la participació de l'alumnat a un centre educatiu de secundària² i pretén donar resposta a quin tipus de participació es porta a terme en un institut que treballa per a què tot l'alumnat tingui un paper protagonista i es trobi en el centre dels seus aprenentatges³. Concretament, l'objectiu de l'article és investigar tres pràctiques pedagògiques considerades com a democràtiques i inclusives, i analitzar com aquestes afavoreixen la participació de l'alumnat i milloren les oportunitats d'aprenentatge. Aquestes experiències són les brigades de suport al professorat, l'aprenentatge servei i el treball cooperatiu.

L'article està estructurat en tres apartats principals. En el primer apartat es defineixen els termes bàsics al voltant dels conceptes de democràcia, participació i inclusió educativa, que han servit per construir el marc d'anàlisi de les pràctiques. En el segon apartat presento el treball de camp realitzat a l'institut, així com també la graella d'anàlisi amb les diferents categories i els principals resultats obtinguts de cada una de les experiències. Finalment, el darrer apartat correspon a les conclusions de l'article on exposo els principals arguments que m'han portat a determinar possibilitats i límits al voltant de la participació democràtica de l'alumnat en les diferents pràctiques analitzades.

2. Un impuls cap a una major participació de l'alumnat

Actualment, estem vivint temps de canvi i de reforma davant d'una societat complexa i canviant, la qual cosa comporta que cada vegada sigui més necessari construir de forma conjunta nous espais de ciutadania i afrontar, amb la major creativitat i responsabilitat possibles, els

2. Aquesta recerca està vinculada al projecte d'investigació anomenat *Demoskole: democràcia, participació i educació inclusiva en els centres educatius* (2013–2015), finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad (Referència: EDU2012-39556-C02-01/02). IP UdG: Jordi Feu i IP UVic – UCC: Núria Simó. En concret, la UVic - UCC ha coordinat la recerca als centres de secundària.

3. Aquesta recerca es va desenvolupar com a Treball Final del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva de la UVic - UCC, UdL i UIB (presentat a l'octubre de 2015), amb el títol *La participació de l'alumnat en pràctiques democràtiques i inclusives als centres: Un estudi de cas*. Agrair al centre i a tot l'alumnat i professorat implicat en el procés d'investigació. El treball complet està disponible al Repositori Institucional de la UVic (RiUVic). Vegeu pàgina web <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/4306>.

inevitables conflictes que se'n deriven (Departament d'Ensenyament, 2012). Un dels principals reptes de les societats del segle XXI és avançar, col·lectivament, en la igualtat de drets i oportunitats de totes les persones, evitant en tot moment formes de discriminació i d'exclusió.

És important fomentar una educació compromesa amb la transformació de les idees i les pràctiques socials i educatives, basades principalment amb valors i principis inclusius i democràtics. És per això que cal reflexionar sobre el paper que desenvolupa l'escolarització en tot aquest procés, entesa com l'espai de preparació de ciutadans crítics, autònoms i participatius. La finalitat de l'escola no és únicament la de transmissió i assoliment de continguts, sinó que també té la responsabilitat de contribuir a la construcció d'un món més humà i més humanitzador, i una de les maneres per aconseguir-ho és garantint processos participatius de l'alumnat des d'edats primerenques.

2.1. La participació de l'alumnat a la vida del centre

Des de finals de la dècada de 1990 hi ha hagut un interès educatiu per impulsar, promoure i fomentar projectes d'innovació on l'eix central del canvi ha estat la implantació de processos participatius. La participació en igualtat de condicions en totes les institucions socials és un dret de justícia social i un dret en les societats democràtiques (Parrilla, 2002).

Aprendre a participar requereix actuacions i metodologies que vagin orientades a desenvolupar competències personals, ja que, en definitiva, participar és ser i sentir-se part d'una organització on es pren part activa, s'unifiquen esforços i es genera un sentiment de comunitat (Departament d'Ensenyament, 2012). Per tant, cal valorar la participació de l'alumnat com a capital social de qualsevol centre educatiu, avançant així en el desenvolupament d'hàbits de convivència democràtica.

Tanmateix, si volem que tot l'alumnat esdevinguin ciutadans més capacitats per enfrontar-se a la societat actual, cal vincular la seva participació amb la possibilitat d'adquirir majors nivells de democràcia i inclusió en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Edelstein, 2011). Per tant, un dels propòsits de la societat i del sistema educatiu actual ha de ser facilitar la presència de l'alumnat a la vida del centre, el diàleg i la coresponsabilització, i afavorir, així, el compromís en l'activitat educativa tot propiciant el desenvolupament d'hàbits de convivència democràtica.

Segons Feu, Prieto i Simó (2016), cal concebre la democràcia des de diferents dimensions, com ara governança, habitança, alteritat i ethos. Aquestes dimensions han estat un dels eixos centrals a partir dels quals he analitzat les tres experiències de l'institut, amb l'objectiu d'identificar quins processos democràtics s'hi desenvolupen, i així poder avançar cap a fites de major democràcia i participació.

Dit això, i centrant-nos en la primera, “La gobernanza en la escuela se explica por el conjunto de órganos y procesos participativos relacionados con la toma de decisiones que afectan a la relación entre las personas, o que tienen una dimensión interpersonal o de interés común o colectivo” (Feu, Prieto i Simó, 2016, p.93). Per tant, si realment volem que hi hagi una participació de l'alumnat en el dia a dia del centre cal que hi hagi òrgans i espais concrets on tothom pugui opinar, prendre decisions i actuar, en definitiva, participar.

No obstant, aquesta participació no serà possible si no es creen les condicions necessàries que faciliten a l'alumnat la capacitat per a estar bé i sentir-se segur i confiat en el centre, la qual cosa repercutirà en una major implicació, col·laboració i participació. Aquesta segona dimensió correspon a l'habitança. Segons els mateixos autors (2016, p.94), aquesta capacitat es pot entendre com “Las condiciones y formas de vida de las personas, que definen su calidad de vida y que permiten – aunque no garantizan– una vida en libertad dentro de un régimen democrático”.

Tot i que aquestes dues dimensions són fonamentals per encaminar un procés democràtic als centres, no són suficients sense tenir en compte la tercera dimensió, l'alteritat. Aquesta es pot entendre com el conjunt de relacions i actituds encaminades al reconeixement de l'altre, element indispensable per afavorir processos participatius (Feu, Prieto i Simó, 2016). Per tant, si volem que tothom tingui les mateixes oportunitats de participar i dir-hi la seva, cal incloure a totes les persones en el currículum ordinari, independentment de les seves condicions i/o característiques individuals.

Cada una de les dimensions explicitades fins al moment no garanteixen processos participatius ni democràtics si no s'assegura un conjunt de valors, virtuts i capacitats que impregnin les relacions humanes i que habitin en la comunitat educativa (Feu, Prieto i Simó, 2016). Aquesta dimensió, que apareix en la present recerca de manera transversal, s'anomena ethos.

Així doncs, si realment volem introduir majors processos participatius de l'alumnat al centre, és imprescindible garantir també formes de vida democràtiques a les aules, on tothom tingui les mateixes oportunitats de participar i tenir un aprenentatge cognitiu i viencial del què és una democràcia i com es viu. Tal i com diu Edelstein (2011), cal que l'escola combini esforços i metodologies per a propiciar l'aprenentatge sobre la democràcia, a través de la democràcia i per a la democràcia. D'aquesta manera, afavorirem un procés de transformació real on el diàleg permeti establir majors i millors relacions de col·laboració i cooperació entre els diferents agents de la comunitat educativa.

2.2. Cap a pràctiques més inclusives i participatives

És fonamental capacitar a tot l'alumnat per a poder decidir sobre el seu futur, garantint un interès personal per les relacions socials i assegurant un canvi social just i equitatiu (Dewey, 2004).

Tanmateix, la igualtat a l'aula i al centre no significa donar a tots els alumnes el mateix, sinó donar a cadascun d'ells allò que necessiten per tal que aprenguin significativament i al màxim de les seves possibilitats. És per això que cal reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que es donen dins les aules, i com aquests garanteixen processos inclusius i participatius per a tot l'alumnat.

En relació a això, i per tal d'analitzar les diferents pràctiques, vaig recórrer a l'Índex per a la inclusió de Booth i Ainscow (2006), amb la finalitat d'identificar quins processos inclusius i participatius es donaven en cada una de les experiències. La finalitat d'aquest Índex és donar suport al procés de desenvolupament cap a escoles inclusives, i animar als docents i a altres professionals de l'educació a compartir i a construir noves iniciatives per tal d'augmentar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. Concretament, aquest Índex es basa en tres dimensions principals; la cultura, les polítiques i les pràctiques d'una educació inclusiva. Encara que la inclusió implica reestructurar canvis en aquestes tres dimensions, per tal de construir les categories d'anàlisi únicament m'he centrat en la dimensió C; desenvolupar pràctiques inclusives.

Com hem vist fins ara, si volem que es produeixin processos participatius de l'alumnat al centre cal garantir diferents elements democràtics i inclusius que facilitin aquesta participació. Ara bé, sovint aquests processos no asseguren una participació real de tot

l'alumnat. Tot i que diferents autors parlen de nivells de participació de l'alumnat a l'escola, en aquesta recerca he analitzat les experiències a partir dels patrons de col·laboració de Fielding (2012). Aquests es basen en sis formes d'interacció entre adults i joves, tant en els centres educatius com en altres contextos pedagògics, i m'han permès analitzar cada una de les experiències per separat amb l'objectiu d'investigar si l'alumnat esdevé veritablement protagonista dels seus aprenentatges.

Concretament, els patrons són: a) *alumnes com a font de dades* (compromís del professorat per tenir en compte a l'alumnat i les seves característiques individuals en els processos d'ensenyament i aprenentatge); b) *alumnes com a informants actius* (es propicia el diàleg i el debat amb l'alumnat per tal de prendre decisions pedagògiques i/o acadèmiques); c) *coparticipació de l'alumnat en la indagació* (s'aprecia un augment de la implicació i col·laboració dels alumnes amb els docents, ja que l'alumnat participa indagant en temes prèviament acordats amb l'adult); d) *alumnes com a creadors de coneixement* (l'alumnat adopta un paper de guia, amb suport actiu per part de l'equip docent. Apareix una situació igualitària d'indagació conjunta entre alumnat i professorat); e) *alumnes com a coautors* (l'alumnat i l'equip docent prenen conjuntament les decisions, de manera compartida i cooperativa) i f) *aprenentatge intergeneracional com a democràcia viscuda* (compromís i responsabilitat compartida pel bé comú, oferint a tothom oportunitats recíproques de poder i responsabilitat).

Per últim, comentar que tots aquests elements redactats en el marc teòric, basats en els conceptes de democràcia, inclusió i participació, han estat clau per poder construir el marc d'anàlisi de les experiències.

3. Treball de camp a l'institut

La recerca està dissenyada per investigar la participació de l'alumnat en un centre educatiu de secundària, i el principal objectiu en el que m'he focalitzat en aquest article ha estat analitzar com les pràctiques seleccionades afavoreixen la participació i milloren les oportunitats d'aprenentatge de tot l'alumnat. La recerca es basa en una perspectiva metodològica qualitativa d'estudi de cas únic, la qual cosa m'ha permès analitzar una realitat social concreta, en el seu context natural. Per fer-ho, m'he centrat en tres experiències educatives, com són les brigades de suport al professorat, l'aprenentatge servei i el treball cooperatiu.

El centre en el qual he desenvolupat la investigació és un institut situat a la comarca d'Osona, el qual acull un total de 185 alumnes procedents de diferents poblacions. És un centre que es troba en constant creixement i el seu principal objectiu és aconseguir la millora dels resultats acadèmics i el grau de cohesió social en un context d'equitat. El seu sistema pedagògic es fonamenta en quatre elements, fortament interrelacionats: els agrupaments d'alumnes, la metodologia de treball, la flexibilitat horària i el rol del professorat. Des de l'institut es vetla per tal que hi hagi un arrelament al context cultural del propi país, en col·laboració amb els municipis i amb les famílies, i amb la voluntat que tot l'alumnat esdevingui protagonista del seu aprenentatge.

3.1. Recollida i procés d'anàlisi de dades

Un cop feta l'elecció del centre, i per tal de portar a terme la recollida de dades, he estat fent, conjuntament amb *Demoskole*, un treball de camp de dos anys, amb la finalitat d'analitzar els processos participatius que tenen lloc a les aules de 3r i 4t d'ESO en relació a les tres pràctiques educatives investigades. Concretament, els principals instruments de recollida de dades van ser les entrevistes semi – estructurades, les observacions no participants, i tot un treball previ de recollida de documentació del centre.

La recollida de documents del centre m'ha permès aproximar-me i conèixer de manera global el funcionament de l'institut i la seva metodologia de treball, i comprendre els discursos del centre entorn a les pràctiques inclusives i democràtiques, així com identificar i analitzar les pràctiques democràtiques i participatives. Tanmateix, i per tal de contrastar tota la informació més teòrica amb la pràctica diària a les aules, vaig recórrer a dos instruments de recollida de dades, com ara les entrevistes i les observacions. Per una banda, les entrevistes m'han permès conèixer els punts de vista i les opinions que tenen els diferents col·lectius del centre respecte al treball de la democràcia i la inclusió a l'escola, i per l'altra, les observacions m'han servit per recollir evidències sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge i la participació de l'alumnat en les tres pràctiques investigades.

ENTREVISTES		OBSERVACIONS		
Informatives	Grupals	Brigades de suport al professorat	Aprenentatge servei	Treball Cooperatiu
- Equip Directiu - Professora responsable de l'Aprenentatge Servei.	- Grup 1: 9 alumnes - Grup 2: 8 alumnes - Professorat: 9	Total: 10 Observacions de diferents brigades: ratolí, verda, magisteri, decoració i delegats.	Total: 8 Observacions del servei comunitari a l'entitat i de les presentacions orals.	Total: 6 Observacions de diferents assignatures, professors i grups – classe.

Taula 1: Treball de camp a l'institut
Font: Elaboració pròpia

Per a l'anàlisi de les experiències he construït una graella amb 15 categories que engloben aspectes de democràcia, inclusió i participació, amb la finalitat d'aprofundir en la vida a l'aula, principalment en aspectes relacionats amb l'atenció a la diversitat, l'aprenentatge cooperatiu, les metodologies d'ensenyament i aprenentatge, el rol de l'alumnat i del professorat, el clima i el benestar a l'aula, el currículum, els nivells de participació de l'alumnat, entre d'altres.

1. Hi ha un treball actiu en la identificació, reducció i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació.
2. La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat.
3. L'agrupament de l'alumnat es fa seguint la lògica de l'heterogeneïtat.
4. El criteri de formació de grups ha estat en base a les voluntats de l'alumnat.
5. Hi ha flexibilitat en les franges horàries per acollir les diferents pràctiques educatives.
6. L'alumnat pot disposar d'espais de trobada per a debatre, consensuar, decidir i/o dialogar sobre una temàtica concreta.
7. Es vetlla per un clima agradable i afavoridor que garanteixi el benestar de tot l'alumnat.
8. Es treballa per a la millora de la qualitat de les relacions humanes.
9. Es produeix un treball de valors i capacitats democràtiques i inclusives.
10. Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.
11. El professor fomenta el treball entre iguals i l'ajuda mútua.
12. El currículum s'ha concretat a partir dels interessos i voluntats de l'alumnat.
13. Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques afavoreixen la participació de l'alumnat i la presa de decisions.
14. Les activitats que es fan a l'aula recorren a l'aprenentatge cooperatiu.
15. L'avaluació estimula l'èxit de tot l'alumnat.

Taula 2: Categories d'anàlisi
Font: Elaboració pròpia

Per a la realització del procés de triangulació vaig construir un quadre on es detallen les diferents categories amb les principals evidències. En el següent exemple es pot veure una categoria vinculada al concepte d'educació inclusiva i una al concepte de participació i presa de decisions, així com també algunes de les evidències recollides a partir de les observacions i entrevistes que donen resposta a aquests indicadors⁴.

CATEGORIA	BRIGADES	APRENENTATGE SERVEI	TREBALL COOPERATIU
1. La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat.	L'alumnat és l'encarregat de decidir a quina brigada anar segons les seves voluntats i interessos, independentment del curs.	L'alumnat pot escollir el projecte que vol realitzar a la comunitat, en funció dels seus interessos, capacitats i/o curiositats.	La composició dels grups cooperatius és heterogènia, tenint en compte les característiques individuals.
2. Les metodologies que s'utilitzen en les pràctiques afavoreixen la participació de l'alumnat i la presa de decisions.	El professorat es manté com una guia; els ajuda, acompanya i aconsella, però deixa que siguin ells els que prenguin les últimes decisions.	Cada grup és l'encarregat de decidir quin projecte fer, quins objectius perseguir i escollir les activitats a realitzar.	Treball autònom de l'alumnat en grups cooperatius. Són ells els encarregats de pensar i reconstruir el coneixement amb el suport de l'adult.

Taula 3: Exemple triangulació de les categories amb les evidències
Font: Elaboració pròpia

3.2. Selecció i anàlisi de les experiències democràtiques, participatives i inclusives

El projecte educatiu del centre explicita la voluntat i el compromís de crear un institut que respecti les diferències i es mostri obert a noves idees. Per això, es proposa formar-se i treballar de manera col·laborativa per eliminar les barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació. Tot aquest plantejament es concreta en diferents experiències educatives que marquen el caràcter propi del centre, i de totes elles l'institut en va destacar tres perquè considera que garanteixen una major democràcia, inclusió i participació. Aprofitant aquesta selecció, vaig decidir analitzar-ne els processos participatius de l'alumnat, posant especial èmfasi en l'anàlisi de diferents elements que afecten i que acaben repercutint en el dia a dia a l'aula, com ara aspectes curriculars, organitzatius i metodològics.

4. Vegeu treball complet a Farré (2015), des de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/4306>

a. Brigades de suport al professorat

Aquest projecte consisteix en l'organització de grups d'alumnes en les anomenades *brigades*, que posen en joc les seves millors habilitats i coneixements per donar suport en tasques que impliquen una millora per a tota la comunitat educativa. Les brigades es van iniciar a finals del curs 2010 – 2011, i ja des de llavors va estar prevista la seva continuïtat en els cursos següents. El projecte es desenvolupa al llarg de tot el curs escolar, concretament dos dies a la setmana en una franja horària de 30 minuts, en què hi participa tot l'alumnat del centre.

Les brigades estan formades per alumnat de diferents cursos, la qual cosa implica processos recíprocs d'aprenentatge, influència, orientació i intercanvi. A partir de les categories d'anàlisi s'ha pogut detectar que és un espai on cada un dels alumnes pot expressar les seves preferències a l'hora de crear els grups, i on no existeixen barreres per a l'aprenentatge i la participació, ja que tots i totes poden escollir la brigada on anar. A més, l'alumnat esdevé part activa qüestionant, reflexionant i reconstruint el coneixement, ja que són els encarregats de prendre les últimes decisions, amb el suport del professorat.

També es produeix un canvi en la figura del docent, ja que s'abandona la figura tradicional de coneixedor de la informació, i adopta el paper de guia en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, permet que sigui l'alumnat qui acabi gestionant la brigada. El fet que hi hagi alumnes que actuïn com a dinamitzadors i organitzadors, comporta que s'incrementin les relacions socials entre ells, afavorint així l'ajuda mútua i l'aprenentatge horitzontal. A més, el centre va prendre la decisió que les brigades no s'avaluarien, per la qual cosa no hi ha cap qualificació que surti d'aquesta experiència.

En relació a això, i agafant com a punt de partida totes les categories d'anàlisi, puc afirmar que aquesta és l'experiència més participativa i democràtica del centre, ja que permet que l'alumnat participi activament i augmenti el sentit d'empatia, responsabilitat i autonomia. Concretament, en aquesta experiència es compleix el principi de governança, ja que cada brigada es converteix en un òrgan conjunt que avança en la presa de decisions a partir de processos participatius. A més, també apareix el principi d'habitança, condició totalment indispensable per a estar bé dins la brigada i el grup, i treballar en un ambient de confiança i respecte.

Per últim, esmentar que en aquest cas la participació de l'alumnat és molt elevada, ja que actuen com a coautors, prenent les decisions de manera compartida i cooperativa amb l'adult. Per tant, l'alumnat té la capacitat de decidir, de col·laborar i d'actuar en el control i en la presa de decisions que afecten a la brigada, la qual cosa els situa en el centre dels seus aprenentatges.

b. Aprenentatge servei

Aquesta experiència combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un **únic** projecte en el qual els participants es formen treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. L'aprenentatge servei es va iniciar el curs 2012 – 2013, i s'ha estat portant a terme fins a l'actualitat, a través de l'assignatura de Ciutadania, únicament a 3r d'ESO.

En aquest cas, l'alumnat treballa sobre necessitats reals de l'entorn, la qual cosa implica obrir les portes del centre ampliant així el sentit de comunitat. El primer criteri d'agrupament de l'alumnat és per cursos, i en la formació dels grups es té en compte les voluntats i els interessos individuals, assegurant així la motivació i les ganes de participar. Els grups es regeixen pels principis del treball cooperatiu, per arribar a construir un contingut comú, i per la lògica de l'heterogeneïtat, ja que es té en compte les característiques individuals de tots i totes a l'hora de formar els grups. A més, i pel que fa a l'avaluació, comentar que aquesta és igual per a tothom, i consta de la nota mitjana entre el seguiment de la carpeta d'aprenentatge i de l'exposició oral de final de curs.

A partir de l'anàlisi de les dades i de les diferents categories puc afirmar que no es produeix cap procés d'exclusió ni de barreres per a l'aprenentatge i la participació, ja que tot l'alumnat participa d'aquesta experiència. A més, un dels principis democràtics que es garanteix és el de reconeixement de l'alteritat de tots els col·lectius amb els quals s'anirà a treballar. Aquest fet comporta explícitament un treball de valors i capacitats inclusives i democràtiques, així com també una atenció i respecte per a la diversitat. Per contra, també es garanteix el principi de governança, ja que cada grup és l'encarregat de prendre les decisions que afecten al seu propi projecte, com ara establir els objectius i les activitats que es pretén desenvolupar.

Finalment, comentar que l'aprenentatge servei esdevé una metodologia en què es produeix una actitud activa cap a la participació, i on l'alumnat esdevé el principal protagonista dels seus aprenentatges. És per això que la figura del professorat canvia totalment, i deixa la vessant més tradicional per convertir-se en un docent facilitador dels aprenentatges. D'aquesta manera, s'afavoreix el treball en equip, l'ajuda entre iguals i l'aprenentatge horitzontal.

c. Treball cooperatiu

Aquesta metodologia d'aprenentatge consisteix en l'organització de l'aula en petits grups mixtos i heterogenis, on els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per a resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en el seus aprenentatges. Aquesta experiència va començar el curs 2010 – 2011, impulsada per l'equip directiu i acceptada per a tot el claustre.

Les agrupacions de l'alumnat són sempre de composició heterogènia, amb un màxim de 20 alumnes per classe, per tal d'individualitzar al màxim els processos d'ensenyament i aprenentatge. Dins de cada grup – classe es creen equips de treball cooperatiu de 3 o 4 persones, estables per a un trimestre concret i per a totes les àrees del currículum. Aquests equips es formen a l'inici de cada trimestre i en el moment de crear-los es té en compte les capacitats, les habilitats i els resultats acadèmics individuals de tot l'alumnat, així com també la sintonia entre els possibles membres de l'equip. L'equip docent és l'encarregat de crear els grups de treball cooperatiu.

Aquesta és l'experiència que s'emmarca dins d'un àmbit més curricular, i afecta a tots els grups classe i a totes les matèries. A partir de les categories d'anàlisi s'ha detectat que el centre aposta per a la cooperació, amb l'objectiu de poder accedir a aprenentatges més complexos mitjançant solucions compartides, i que pretén desenvolupar al màxim les capacitats i habilitats de cada un dels estudiants. Això ha portat a replantejar tant el rol del professorat com el tema de l'avaluació. El professor, tot i que és el que acaba determinant els objectius, els continguts i la metodologia d'aprenentatge, en el moment en què els grups es posen a treballar cooperativament adopta el rol de guia, la qual cosa afavoreix un treball horitzontal per part de l'alumnat. Per contra, i pel que fa a l'avaluació, l'alumnat hi veu el recurs indispensable per avaluar la feina de cada membre del grup de forma justa i equitativa, i alhora els permet regular el seu propi procés d'aprenentatge.

Aquesta experiència garanteix els principis democràtics d'habitança i alteritat ja que, per una banda, el fet de sentir-se bé amb el propi grup és una condició indispensable per tal de promoure la participació de cada un dels membres, així com també per construir un contingut comú. Per l'altra, és imprescindible reconèixer a tots i cada un dels membres del grup com un element clau per tal d'arribar a acords comuns i acceptats per a tots i totes.

Finalment, i pel que fa a la participació de l'alumnat, destacar que les evidències recollides han mostrat que, de les tres experiències investigades, aquesta és la que ofereix menys possibilitats de participació. Tal i com he comentat anteriorment, l'adult és l'encarregat de prendre la major part de les decisions pedagògiques i organitzatives, com ara els objectius a assolir, les activitats d'aprenentatge o bé els continguts, la qual cosa comporta que l'alumnat no pugui posar en pràctica accions concretes ni prendre decisions. Tot i això, en el moment en què es posen a treballar en grups cooperatius el seu nivell d'autonomia i de presa de decisions augmenta considerablement, i l'adult es converteix en guia i facilitador dels aprenentatges.

A continuació, a la taula 4 recullo l'anàlisi dels elements clau de cada una de les experiències, per tal de contrastar la informació recollida. La finalitat és evidenciar possibilitats i límits de les diferents pràctiques pel que fa a la participació de l'alumnat i reflexionar sobre aquests elements clau en les conclusions.

	Brigades de suport al professorat	Aprenentatge servei	Treball cooperatiu
Diversitat i Heterogeneïtat	Grups heterogenis on es barreja alumnat de diferents cursos. Tot l'alumnat participa en aquesta experiència.	Grups heterogenis on es potencia el treball amb la comunitat. Només l'alumnat de 3r d'ESO participa en aquesta experiència.	Grups heterogenis, formats per 3 o 4 persones. El criteri d'agrupament és per cursos (afecta a tots els grups – classe i a totes les matèries).
Participació alumnat i presa de decisions	L'alumnat pot escollir la brigada on anar, així com també els grups, les activitats, etc. Actua com a coautor, i pren les decisions de manera compartida amb l'adult.	L'alumnat pot escollir els grups de treball cooperatiu i el projecte a realitzar. Esdevé creador de coneixement, adoptant un paper de guia amb el suport per part del professorat.	L'adult és l'encarregat de formar els grups de treball cooperatiu i de prendre la major part de les decisions pedagògiques i organitzatives. L'alumnat actua com a informant actiu.
Rol professorat	Guia que orienta a l'alumnat, però deixa que siguin ells els que prenguin les últimes decisions.	Guia que orienta a l'alumnat, i pot proposar canvis de grups i/o de projectes.	Rol actiu per part del professorat. En el moment en què els grups treballen cooperativament, adopta un rol de guia.
Rol alumnat	Actuen com a dinamitzadors i organitzadors de les brigades. S'afavoreix l'ajuda mútua i l'aprenentatge horitzontal.	Rol actiu a l'hora d'escollir el projecte a realitzar. S'afavoreix l'ajuda mútua i l'aprenentatge horitzontal.	Únicament en el treball en grups cooperatius l'alumnat assumeix un rol més actiu. En aquest cas, s'afavoreix l'ajuda mútua i l'aprenentatge horitzontal.
Avaluació	Les brigades no s'avaluen.	L'avaluació és igual per a tothom a partir de rúbriques. Nota mitjana entre la carpeta d'aprenentatge i l'exposició oral.	Avaluació a partir de rúbriques. L'alumnat participa en el procés d'avaluació mitjançant autoavaluacions i coavaluacions.

Taula 4: Anàlisi dels elements clau de cada experiència
Font: Elaboració pròpia

4. Conclusions

El present apartat destaca les principals conclusions a les que s'ha arribat a partir de la investigació, així com també exposar les limitacions i possibles qüestions que queden obertes al voltant de les tres experiències.

En termes generals, sembla que les pràctiques més democràtiques i inclusives, com ara les brigades de suport al professorat o l'aprenentatge servei, afavoreixen majors possibilitats de participació per part de l'alumnat, ja que aquests tenen un paper més actiu en els seus aprenentatges. En relació a això, i de forma implícita, si participen més acabaran coneixent i interioritzant els valors propis d'una societat democràtica, fent ús dels seus drets i deures. Per altra banda, també he pogut detectar que com més acadèmica i curricular és l'experiència, com el cas del treball cooperatiu, més limitacions apareixen i menys capacitat participativa i democràtica aporta per a l'alumnat. És a dir, aquests no tenen tantes possibilitats de participar, ja que la majoria de les decisions vénen marcades per l'adult.

És per això que em pregunto *quines característiques ha de tenir una pràctica educativa per tal de garantir una participació real de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge?* Malgrat que respondre a aquesta pregunta és quelcom complex, a continuació intentaré exposar les principals idees que m'han portat a considerar les brigades com l'experiència més participativa i democràtica, seguint per l'aprenentatge servei fins arribar al treball cooperatiu. Per fer-ho, vincularé els resultats obtinguts amb els principals referents teòrics, amb l'objectiu d'avançar cap a escoles més democràtiques, participatives i inclusives.

Les brigades de suport al professorat és l'experiència menys formal i més oberta i dinàmica, la qual cosa comporta que l'alumnat participi més activament i s'impliqui més en els seus aprenentatges. L'alumnat actua com a coautor i esdevé part activa guiant, planificant i executant les sessions, on les decisions les pren de manera compartida amb l'adult. Per tant, i segons Fielding (2012), aquesta experiència es situaria en els patrons de més complexitat, en què es promou una veritable participació. A continuació, caldria destacar l'aprenentatge servei com l'experiència situada en un nivell mitjà. En aquest cas, l'alumnat esdevé creador de coneixement, i pren la iniciativa a l'hora d'escollir els aspectes vinculats amb el seu projecte, amb el suport actiu per part del professorat. Finalment, i pel que fa al treball cooperatiu, destacar que el grau d'implicació i de relació entre alumnat i professorat

és més limitat, per la qual cosa trobem que l'alumnat actua com a informant actiu. És a dir, es propicia el debat i el diàleg amb els alumnes per tal d'aconseguir una major profunditat i solidesa en els aprenentatges, però continua essent el docent l'encarregat de prendre les decisions pedagògiques i/o acadèmiques. En relació a això, cap de les experiències la podem situar en l'últim patró de col·laboració, la qual cosa ens mostra que encara es pot avançar en aquest camí cap a un sistema on l'alumnat i el professorat comparteixin més quotes de poder i responsabilitat.

El fet que l'alumnat prengui un rol més actiu i pugui prendre decisions que afecten d'una manera més o menys directa en els seus aprenentatges, ens mostra que s'està garantint el principi de governança. En definitiva, la democràcia en el context escolar té a veure, tal i com diuen Feu, Prieto i Simó (2016), amb la governança del centre i amb els processos de presa de decisions compartits amb l'adult. Per altra banda, al llarg de totes les experiències s'ha pogut evidenciar que el centre treballa en la identificació i supressió de barreres per a l'aprenentatge i la participació, així com també per garantir una atenció a la diversitat fomentant agrupaments heterogenis. A més, també vetlla i assegura un clima agradable i afavoridor que propicia el benestar de tots i totes, garantint així els principis d'habitança i alteritat. Aquestes idees es sustenten en uns valors democràtics i inclusivament transversals a totes les assignatures i matèries, que impregnen la vida del centre, com ara l'ajuda entre iguals, l'aprenentatge horitzontal, el treball cap a la millora de les relacions humanes, així com també el treball cooperatiu i l'atenció a la diversitat. Tots aquests factors permeten que l'alumnat pugui participar plenament de la vida democràtica del centre, i que aquesta participació no només sigui formal, sinó també real.

Finalment, també ha estat cabdal analitzar com el centre treballa el concepte de democràcia, ja que tal i com he comentat anteriorment, si l'alumnat participa més alhora també està interioritzant hàbits de convivència democràtica. Tot i que no he detectat cap treball explícit de continguts vinculats a aquest concepte, a partir de les experiències analitzades puc afirmar que s'aposta per a l'aprenentatge a través de la democràcia i per a la democràcia, ja que es confronta a l'alumnat amb la realitat social actual, per tal que puguin viure en primera persona les injustícies, discriminacions, desigualtats i conflictes, assumint un paper actiu en la democratització de la societat i en la seva millora i transformació. Principalment, això es pot detectar en l'aprenentatge servei i en les brigades de suport al professorat, on es fomenta un aprenentatge real de què és la democràcia i com es viu (Edelstein, 2011)

Per concloure, destacar que els processos democràtics i inclusius no s'implanten de forma automàtica, ni de manera espontània ni per l'atzar, sinó que requereixen un convenciment ferm per part dels equips directius i dels claustres per tal d'avançar cap a processos més participatius i oberts. Aquest camí cap a una major participació, democràcia i inclusió educativa exigeix un nou plantejament d'escola; una escola inclusiva, participativa i oberta a la comunitat, encaminada a la qualitat educativa, i que assumeixi la heterogeneïtat com a factor d'enriquiment. Així doncs, la millora, la reconstrucció i la transformació de les nostres escoles depèn, en gran mesura, de la capacitat que tinguem per comprendre allò que en elles passa, per la qual cosa cal que l'escola sigui la que lideri aquest canvi.

5. Agraïments

Voldria agrair als revisors de l'article els comentaris de millora realitzats i a la Dra. Núria Simó les orientacions proposades en la redacció final.

6. Referències bibliogràfiques

Booth, T. i Ainscow, M. (2006). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Consultat 14 abril 2016, des de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>

Departament d'Ensenyament (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Consultat 5 maig 2016, des de http://educacio.gencat.cat/documents/PC/ProjectesEducatius/Projecte_convivencia_document_marc.pdf

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (1^a ed.). Madrid: Morata.

Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46, 127 – 137.

Farré, L. (2015). *La participació de l'alumnat en pràctiques democràtiques i inclusives als centres: un estudi de cas*. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, Catalunya. Consultat 27 febrer 2017, des de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/4306>

Feu, J., Prieto, O. i Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90 - 97.

Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45 – 65.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11 - 29.



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