

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Departament de Teoria i Història de l'Educació

Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat "Activitat Física i Esport"

Bienni 2001-2003

**ESPORT, INTERVENCIÓ EDUCATIVA
I EXCLUSIÓ SOCIAL.
UN ESTUDI DE CASOS.**

Per optar al títol de:
Doctora per la Universitat de Barcelona.

Tesi doctoral presentada per Cati Gómez Lecumberri.

Direcció: Dra. Núria Puig Barata i

Dr. Gaspar Maza Gutiérrez.

2009

CAPÍTOL 2.- L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

ÍNDEX DELS CONTINGUTS

2.1.- L'EXCLUSIÓ SOCIAL

2.1.1.- APROXIMACIÓ HISTÒRICA AL CONCEPTE D'EXCLUSIÓ

2.1.2.- L'EXCLUSIÓ SOCIAL COM A CONCEPTE

2.1.3.- ANÀLISI ETIOLÒGIC

2.1.4.- ANÀLISI DELS PLANS NACIONALS PER A LA INTEGRACIÓ

2.2.- CENTRES DE SOCIALITZACIÓ TERCIÀRIA

2.2.1.- CRITERIS EDUCATIUS DELS CR'S

2.2.2.-METODOLOGIA DE FUNCIONAMENT DEL CRC

2.3.- LA PRÀCTICA ESPORTIVA

2.3.1.- APROXIMACIÓ HISTÒRICA DEL CONCEPTE

2.3.2.- EL CONCEPTE DE PRÀCTICA ESPORTIVA

2.3.3.-PRÀCTICA ESPORTIVA EN CONTEXTOS D'ENSENYAMENT- APRENENTATGE

2.4.- EXCLUSIÓ SOCIAL I PRÀCTICA ESPORTIVA:

REVISIÓ DELS ESTUDIS I PERSPECTIVES TEÒRIQUES

2.4.1.-CONSENS EN LA MIRADA DE LA PRÀCTICA ESPORTIVA. PRIMERES REFLEXIONS

2.4.2.- ENFOCAMENT ACTUAL

2.4.3.- L'ESPAI ESPORTIU COM A CAMP SOCIALITZADOR

SÍNTESI

BIBLIOGRAFIA DEL CAPÍTOL 2

CAPÍTOL 2.- L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

INTRODUCCIÓ

Com s'apunta en el capítol 1, la recerca que presento pretén conèixer els límits i les possibilitats que té la pràctica esportiva com a eina educativa i com a instrument de socialització, per a infants i joves en situació de risc o exclusió social.

Per a fer-ho possible, però, prèviament haurem de fer un anàlisi sobre l'estat de la qüestió, i imbrincar-nos en les teories explicatives que des de l'educació**, la sociologia o la psicologia es donen per a resoldre aquest tema.

El capítol que es presenta consta de cinc apartats diferents:

1.- El primer és una discussió sobre el què és i el què s'entén per situacions d'exclusió social, sota quines dimensions podem entendre-la i com es construeix com a categoria social. També s'analitzen les possibles causes que la provoquen, la seva etiologia, i les solucions polítiques que de moment s'apliquen per intentar, en la mesura del que sigui possible, erradicar-la.

2.-En el segon apartat, estudiem què són i quines funcions tenen els centres de reeducació (a partir d'ara CR) a Catalunya, sota quins paràmetres actuen i intervenen educativament, i quins objectius pretenen assolir. Analitzarem, de la mateixa manera, quins mètodes de treball empren i quines estratègies educatives usen per a la prevenció i resistència a les dinàmiques de l'exclusió.

També es fa un anàlisi de la responsabilitat social i administrativa que tenen els CR, així com les dificultats i les crítiques que se'n fan.

3.-En el tercer apartat d'aquest capítol s'estudia què és el que s'entén per esport i per pràctica esportiva, quina evolució històrica ha tingut. També estudiarem com s'ha usat en els contextos educatius i escolars, tant com a eina d'intervenció educativa, com a instrument per a la socialització, i els límits que aquests contextos han anat tenint.

4.-En el quart apartat del capítol, es posen en relació els tres conceptes analitzats anteriorment, l'exclusió social, la pràctica esportiva i els centres educatius. Així es fa una revisió de les experiències fetes sobre el nostre objecte d'estudi i es defineix quin és l'enfocament actual.

L'apartat finalitza amb la definició dels escenaris esportius com a camps socialitzadors i òptims per a la intervenció educativa, i s'exposen els punts forts i els punts febles de la pràctica esportiva practicada amb infants i joves en situació de risc.

5.-Aquest capítol es tanca amb la bibliografia específica usada per a fer-lo, ordenada alfabèticament.

2.1.- L'EXCLUSIÓ SOCIAL

INTRODUCCIÓ

En aquest apartat sobre l'exclusió social iniciem el tema fent un repàs històric i cronològic sobre l'entesa del concepte d'exclusió social i com aquest ha anat canviant en funció de l'entorn i les tradicions culturals. Un repàs segons les perspectives teòriques que han anat estudiant la problemàtica: estructuralistes, funcionalistes, psicoanàlisi i dialèctica, per acabar amb un anàlisi de la perspectiva actual.

En el punt següent, exposaré la discussió sobre si l'exclusió social és una situació real o una construcció categorial per a donar sentit i coherència a la pràctica professional de moltes persones. Sabrem què és el que s'entén actualment per risc i exclusió social i quines teories explicatives hi ha al seu entorn.

En el punt següent s'apuntaran alguns possibles factors desencadenants de les situacions de marginalitat, factors que van des del propi entorn educatiu fins a factors estrictament personals... es tracta de l'anàlisi etiològica.

I finalment, en l'últim punt d'aquest apartat es fa una anàlisi dels plans nacionals per a la integració social que s'estan duent a terme a Europa, i com les polítiques europees aborden el fenomen creixent de la desigualtat social.

2.1.1.-**APROXIMACIÓ HISTÒRICA AL CONCEPTE
D'EXCLUSIÓ**

L'exclusió social no és un concepte de recent sorgiment. N'hi ha hagut al llarg de tota la història de la humanitat, expressant-se de maneres diferents segons el context social i la realitat antropològica de cada moment i espai, evolucionant així la manera d'entendre-la, de viure-la i d'enfocar-la políticament (Masllorens, 1991:14; Delors, 1996:199; Gil, 2002:12; Karsz, 2004:138). Les situacions d'exclusió social han existit durant tota la història de la humanitat i en tots els sistemes culturals (Giddens, 1992:237).

En l'Edat Mitjana el concepte l'exclusió social era sinònim de desviació o fins i tot de bruixeria, on els individus desviats o considerats "diferents" pagaven la seva desigualtat amb penes com la foguera o l'expulsió. La marginalitat tenia sobretot una legitimació en el cristianisme, per la qual cosa tots aquells i aquelles aliens a les directrius religioses eren susceptibles d'ésser exclosos.

Aquests rebien diferents tractes en funció de la modalitat de desviació que presentessin. Als heretges, moriscos o jueus convertits se'ls desterrava o cremava a les fogueres. Als dementes mentals o "endimoniats" se'ls tancava en manicomis o leproseries. En d'altres modalitats de desviació se'ls privava de determinats drets de participació en activitats socials.

A principis del segle XX, des de la perspectiva de l'estructuralisme s'entén que la realitat social es fonamenta en l'existència d'unes estructures subjacents que condicionen i determinen l'acció i el pensament universals, i existeixen tot i el desconeixement que en tenen les persones. L'exclusió s'entén com aquella incapacitat de l'estructura social d'integrar i

cohesionar als seus membres en la societat, disculpant així tota responsabilitat personal.

Per a Durkheim¹ l'estructura social condiona la capacitació de l'acció humana, i per tant, la seva integració en el sistema social. Els membres d'una mateixa societat compartiran una consciència comú (Puig, 1996:23-25; Steiner, 2003:25), i unes categories bàsiques que estan produïdes per condicions socials subjacents (Baert, 2001:25). Aquesta consciència comú, juntament amb l'interiorització dels valors i normes essencials, resol el problema de l'ordre social, perquè no instrumentalitzem els valors interioritzats en el procés de socialització.

Amb l'estructuralisme es defensa una visió totalitzadora dels sistemes, on els elements que els conformen s'han d'estudiar i entendre en funció de les relacions de significació i sincronia que s'estableixen dins d'aquests conjunts. Les cultures estan formades i organitzades a partir d'un sistema de signes compartits i consensuats, d'acord amb els principis bàsics i universals de l'intel·lecte humà. Claude Lévi-Strauss defensa la idea d'una ment universal, per la qual tots els humans compartim aspectes comuns, un dels quals és la forma de categoritzar la realitat en unitats discontinues. El conjunt de significats que tenen els signes, conceptes, *modus* de pensament i pràctiques quotidianes, depenen del context en el que estan inserits.

A partir del model estructuralista se'n deriven d'altres que donen explicacions diferents del concepte d'exclusió; en el model psicoanalític, l'exclusió social apareix davant la incapacitat de l'individu de renunciar a les pulsions de plaer per integrar-se a l'entorn social. La castració de la libido origina l'odi i la impossibilitat d'identificació amb algun dels grups socials de l'entorn (Castellví, 1994:28-36).

¹ Durkheim és considerat el pare de la sociologia per la seva aplicació del mètode científic, i no August Comte que basava la seva sociologia, en el que Bacon anomenava *prenoció*s, construïnt-se en essència un coneixement espontani sobre el que és la societat. Se li ha criticat a aquest segon i en reiterades ocasions, que no emprès cap mètode, i que les dades recollides no s'emancipessin dels credos religiosos o els prejudicis socials** (Steiner, 2000:33).

En el model etiològic² l'exclusió social és el resultat d'una certa predisposició genètica a la incapacitat d'adaptació de l'entorn on les conductes desviades derivades en violència són un tret genètic inevitable (Papalia i Olds, 1995:339; Giddens, 1992:157).

En el model d'aprenentatge** social d'Albert Bandura, la construcció de l'ésser social es produeix a partir del contacte amb l'entorn i l'observació d'aquest, i la continua interacció d'aspectes interns (pulsions) i ambientals (estímuls del medi). L'aprenentatge es dona a partir de certs processos mentals capaços de simbolitzar els estímuls exteriors, processar informació vicària i autoregular-se. En els processos simbolitzants hom transforma la realitat externa en símbols verbals i icònics, útils per a la comprensió i interpretació d'aquesta realitat. De la mateixa manera els processos vicaris ens ajuden a integrar pensaments i conductes sense necessitat d'assaig-error, i els processos autoreguladors ens permeten utilitzar factors de l'entorn per al propi procés d'aprenentatge.

A principis del segle XX, sorgeix el model funcionalista, on es defensa els sistemes de pensament interdisciplinars i es rebutja l'atomització de la ciència.

Tot sistema social és considerat un organisme viu, i com a tal té necessitats culturals que han d'ésser satisfetes. Les pràctiques socials, tradicions i rituals culturals tenen aspectes beneficiosos per a l'equilibri i supervivència dels sistemes, emprant l'educació com a instrument per a la reproducció i transmissió cultural. Una societat sana dependrà de la institucionalització dels valors compartits i de la definició de directrius normatives que evitin situacions d'anomia social (Baert, 2001: 54). Un dels primers autors que entenia la societat com a conjunt necessàriament equilibrat fou E. Durkheim.

² La etiologia estudia la conducta animal i com les seves bases instintives poden explicar certs comportaments pròpiament humans. Konrad Lorenz (1912-1989) postulà que en un determinat moment de l'evolució filogenètica de tota espècie animal, apareix una necessitat biològica de relacionar-se socialment amb membres del propi entorn.

En aquest context, l'exclusió social i les situacions de vulnerabilitat de certes classes socials, són enteses com a elements necessaris per al manteniment de l'equilibri social global (Giménez, 2003:151), i la perpetuació de la diferència de classes. Per la perspectiva funcionalista, les desigualtats econòmiques permeten mantenir un equilibri entre les classes dominants i les classes dominades³.

La desigualtat econòmica és, juntament amb les patologies mentals, el primer factor d'exclusió social. I no podem parlar d'una igualtat d'oportunitats si existeixen asimetries econòmiques i socials (Maza, 2004).

Les relacions materials, econòmiques i socials, eren per Marx la base de la societat, i anomenava *superestructura* de la societat a la manera de pensar, el tipus d'institucions polítiques, el tipus de lleis, les religions, la moral, l'art, la filosofia i la ciència. Creia que les relacions de la *superestructura* actuen sobre la base de la societat, i que les forces econòmiques són les que provoquen els canvis.

En altres èpoques de la història també hi ha hagut conflictes de classes: a l'Antiguitat la lluita era entre esclaus i ciutadans lliures, en la societat feudal de l'Edat Mitjana el conflicte era entre el senyor feudal i el serf; després entre el noble i el burgès; i en l'època capitalista el conflicte està entre l'obrer i el burgès. És una lluita entre els que tenen els mitjans de producció i els que no els tenen, i com que les classes dominants no volen cedir els seus béns productius, els canvis només venen a través de les revolucions.

“Siendo la base de la civilización la explotación de una clase por otra, su desarrollo se opera en una constante contradicción. Cada progreso de la producción es al mismo tiempo un retroceso en la situación de la clase oprimida, es decir, de la inmensa mayoría.

³ Les classes socials són realitats socials objectives i han estat creades com a construccions simbòliques pels agents socials per poder elaborar la pròpia identitat i donar sentit al món social.

Cada beneficio para unos es por necesidad un perjuicio para otros; cada grado de emancipación conseguido por una clase es un nuevo elemento de opresión para la otra” (Engels, 1972:180).

El marxisme s'oposa al model harmònic i equilibrat del funcionalisme**. En aquest cas l'acció social serà el resultat de la dialèctica entre els interessos, les persones o grups socials. Aquesta dialèctica d'interessos provoca conflictes i divisions socials i genera diferències de classe.

“Cómo los hombres están en unas relaciones determinadas, independientemente de su voluntad. En toda sociedad hay que distinguir la infraestructura económica (basada en las relaciones de producción) y la superestructura (constituida por las instituciones jurídicas y políticas y por los modos de pensamiento). El factor dinámico del movimiento es la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción. De ahí la lucha de clases, incita en el proceso dialéctico del devenir histórico” (García Ferrando, 1995:32).

El marxisme considera l'acció social com el resultat de la interacció constant entre els interessos de les persones i dels grups. En aquest marc, l'espai socialitzador que es crea en la pràctica esportiva, serà l'eina de dominació de les masses del sistema capitalista. Els dialèctics no defensaven ni el materialisme filosòfic com els atomistes de l'Antiguitat, ni el materialisme mecanicista dels segles XVII i XVIII. Però pensaven que les condicions materials de la societat determinen la nostra manera de ser i de pensar, i influeixen sobre el curs de la nostra història.

Els primers usos contemporanis del concepte d'exclusió van ser a França a la dècada dels '60 de la mà de P. Massé, J. Klaufer i R. Lenoir, on entenien que la població en risc era tota aquella que estava sota un llindar econòmic concret, i per tant, l'anàlisi del concepte es feia sota paràmetres pròpiament economicistes; a més capacitats i formació acadèmica, més nivell de renda i menys risc d'exclusió social (Battestini, 1992:44). Els que rebien la intervenció de l'acció social eren els inadaptats, els ineptes per a

treballar, “pidolaires” sense ofici que no seguien les exigències de la competitivitat del sistema capitalista.

Als anys '80 i '90 es generalitza el concepte i pren protagonisme en les polítiques públiques. Ara, l'exclusió social és un fenomen de caràcter estructural, inherent a la lògica d'un sistema econòmic i social que l'alimenta i en genera (Subirats, 2004:17). Es sobredetermina la categoria conceptual i s'eixamplen els límits del que és i suposa. Per Karsz (2004:67), són formes de discriminació que es donen només en un context socials de forces, aliances i oposicions.

En síntesi, l'exclusió social és un fenomen existent des dels orígens de la vida en comunitat. El concepte ha evolucionat el concepte, la manera de manifestar-se, l'etiologia i per tant, les formes d'intervenir-hi.

Inicialment se'l relacionava amb la bruixeria o la manca d'adhesió a la religiositat cristiana; actualment es planteja com un fenomen multifactorial.

Estructuralistes, psicoanalistes, funcionalistes i marxistes n'han donat explicacions i interpretacions diverses, atribuïnt per a cada cas la responsabilitat en la organització social, l'inconscient o l'estructura social capitalista.

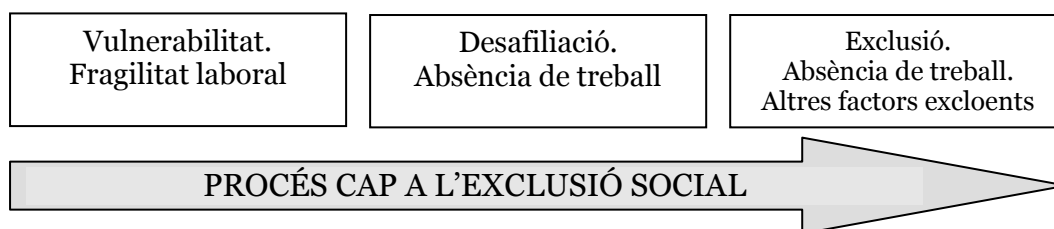
Tractarem amb més profunditat quina idea d'exclusió hi ha actualment, i com aquesta ha estat tractada per experts en la temàtica; aquest és l'objectiu del següent punt.

2.1.2.-**EL CONCEPTE D'EXCLUSIÓ AVUI**

Actualment el fenomen de l'exclusió** s'entén com aquella situació resultant d'un conjunt de dificultats socials, personals i polítiques que per un procés dinàmic de reproducció i acumulació de factors impossibiliten a la persona o grup social desenvolupar-se en les mateixes oportunitats que els altres membres de la mateixa comunitat social: desenvolupament integral personal, participació sociocomunitària...

L'exclusió social, més que un estat és un procés al qual s'hi arriba per un conjunt de circumstàncies desafiliadores impulsades sobretot per una desigualtat estructural que afecta o impossibilita l'establiment de llaços socials i vincles efectius amb les xarxes de recolzament social (Giddens, 1992:163).

Fixem-nos en la figura 2.1., en què es veu la direcció que pren el procés cap a l'exclusió social, iniciant-se en una situació de fragilitat laboral:



*Figura 2.1.- Gràfic sobre el procés cap a l'exclusió social.
Font: elaboració pròpia.*

La multiplicitat de factors i circumstàncies que faciliten l'entrada en els processos d'exclusió social, seran més o menys danyosos en funció de la intensitat en la que es presentin i la permanència que tinguin sobre la persona o grup social en risc sabent, però, que tant el grau d'intensitat com la permanència influiran més o menys en funció, també, de les capacitats de resistència i resiliència emocional i psicològica.

Segons Anna Jolonch (2002) l'origen de tot aquest procés està en la incapacitat humana de crear nous vincles socials que donin cobertura al buit social que existeix en les societats actuals. En la cultura de l'individualisme, l'absència de lligams socials dóna lloc a la invalidació social i com a conseqüència a la desmotivació per a consensuar o cohesionar interessos comuns.

Per l'autora, cal crear noves utopies que dirigeixin el camí cap a la transcendència, és a dir, crear un context en què les coses tinguin sentit conjunt, i no tant un context en què hi hagi infinitat de coses, situacions o àmbits sense significació o vàlua compartida⁴. Amb un transcendir cap a la significació consensuada, apareixen models de referència a seguir, i en conseqüència, un interès cap al compromís i la integració social i la necessitat de donar respostes (Jolonch, 2002:63; Steiner, 2003:69-71). En la figura 2.2 s'il·lustra aquest procés que duu cap a l'exclusió social.

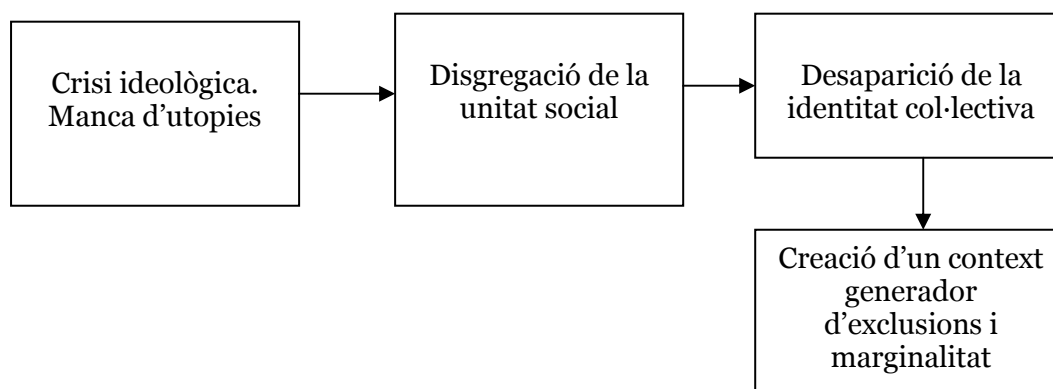


Figura 2.2.- Esquema sobre els factors acumulatius cap als contextos de marginalitat.
Font: elaboració pròpia.

La ideologia preserva la identitat⁵ del grup, la consolida i les utopies representen la reflexió de totes les potencialitats, totes les alternatives que el grup social pot assolir.

⁴ Pere Fontan (1995) fa una axiologia dels valors i utopies que cal transmetre en les educacions del futur: valors polític-socials, ecològics, culturals-intel·lectuals, morals i religiosos (*op. cit.*, p.104). El relativisme moral crea societats buides de contingut i marcades per profundes crisis d'ètica, on la persona és a partir del que té o del que guanya.

Gil (2002) parla del nihilisme, com la desil·lusió i la manca de valors en la que s'han educat les noves generacions (*op. cit.*, p. 90).

⁵ La identitat és un conjunt de representacions i significats de l'entorn, que anem construint i creant en un espai/temps determinat, un conjunt d'elements simbòlics que

Masllorens (1991) defensa que les situacions d'exclusió social tenen un origen bàsicament econòmic, però que repercuteix en altres àmbits de la vida de la persona com ara el laboral, el de la formació, el de la higiene, el de la nutrició i el de la salut mental.

En l'informe de la UNESCO sobre la situació de l'educació al món (Delors, 1996), es defineixen els processos d'exclusió social com aquelles situacions resultants de la desigualtat en les fonts de formació i educació que pateixen les persones, desigualtat que es dona cada cop més, i sobretot, per la impossibilitat d'accedir a les tecnologies de comunicació i informació. L'exclusió existirà sempre que hi hagi població situada en la ignorància (*Ibid.*, p. 200).

Altres autors consideren que les situacions d'exclusió no venen donades només per un desequilibri o deficiència en l'àmbit econòmic. Per Battestini i Moreno (1992), la població en vulnerabilitat social és aquella que respecte al grup dominant no aconsegueix les normes i estructures socials que aquest primer normativitza i construeix per assolir un "*benestar comú*" (*Ibid.*, p.42). El grup té sentiment d'aïllament, desorientació i desemparament i sorgeix per la disconformitat entre els interessos del grup (o dels individus) i les normes que el grup majoritari imposa. Aquesta situació desemboca en anomia social i, per tant, en la creació de subgrups ubicats en espais urbans generalment degradats. En aquests espais específics els subgrups (o grups minoritaris) satisfan de manera simbòlica o real les seves necessitats a través de la subcultura construïda pel propòsit.

La situació de marginalitat d'aquests grups minoritaris es manifesta sobretot per dues accions bàsiques: Primerament existeix un conformisme passiu, on la persona assumeix la no-participació en el model social que el grup dominant i les institucions responsables del control i gestió social

defineixen l'origen, l'ètnia, el gènere, la religió... La conseqüència de la identitat és aconseguir un ampli grau d'autonomia, independència de criteri i capacitat per la presa de decisions.

han creat. En aquesta situació l'individu desenvolupa accions fonamentades en una inadaptació activa, protagonitzant comportaments antisocials i conductes delictives.

L'exclusió social té una lectura dual: situacions de marginalitat exògena, on el grup majoritari refusa l'individu o el grup minoritari, o situacions d'exclusió endògena, on els propis individus o grups s'encasellen en una identitat cultural pròpia que sovint es crea per contraposició del grup majoritari.

Morata (1997) considera que la marginació social es desencadena com a resultat d'una coexistència temporal de tres factors determinants:

En primer lloc, un poder adquisitiu baix o insuficient per a adquirir o gaudir dels béns materials que l'entorn possibilita; En segon lloc, una xarxa de relacions i recolzament social pobre o insatisfactòria, considerant la família, el veïnat i el recolzament professional els pilars primordials per a l'assoliment d'un capital social satisfactori. En aquest sentit, Jiménez (1995:128) afegeix que la qualitat de les relacions és tant important que la quantitat d'aquestes, i per tant, exposa que els dèficits en les habilitats socials, tant en la seva coneixença com en la seva manca d'aplicació, repercuteixen en la qualitat de les xarxes de relacions (Maza, 1999:81). I finalment, un tercer factor desencadenant té a veure amb l'afebliment o insuficiència d'alguns dels recursos personals, tals com la inadaptació emocional, la pèrdua o desorientació de la pròpia identitat i la indefensió adquirida.

La conjunció d'aquestes tres circumstàncies es dona cada cop més en les societats benestants, on les noves tecnologies esdevenen factors de desplaçament de la mà d'obra no qualificada, els vincles emocionals col·lectius desapareixen i preval la "*pèrdua de sentit psicològic comunitari*" (Morata, 1997:270), això provoca la desmotivació personal per la manca de vincles amb la cultura popular i la creació de significats.

Per Fernando Gil (2002), l'anàlisi del que s'entén per exclusió social ha de fer-se sempre des dels paràmetres del context social, tant temporal com espacial, i no limitar-se als indicadors convencionals i clàssics. L'exclusió

social és un procés d'allunyament de les possibilitats i oportunitats a què els altres sí que hi tenen entrada.

“(...) procés social de separació d'un individu o grup respecte a les possibilitats laborals, econòmiques, polítiques i culturals a les que altres sí tenen accés i en gaudeixen”

(Gil, 2002:21).

D'exclusions n'hi ha de diferents graus, tipologies i intensitats. La situació d'exclusió més greu, la de més intensitat, és aquella que posa en perill la supervivència de l'individu: la pobresa severa o la fam, la xenofòbia i les persecucions polítiques. El segon grau d'exclusió fa referència a aquelles situacions en les quals es posen en risc els drets fonamentals de la persona. A aquests efectes, el Consell d'Europa defineix els límits dels exclosos en totes aquelles persones o grups socials, que “*queden fora de l'aplicació efectiva dels drets humans*” (op. cit., p. 24). Aquesta exclusió ve donada per factors que sovint no poden ser controlats per les pròpies voluntats, i són imposats per les conseqüències polítiques o de desigualtat estructural i organitzativa.

Un tercer i últim grau d'exclusió és aquell en què la responsabilitat de l'acció individual n'és el factor o causa principal de la situació de marginalitat. Com a exemples, exposa els casos dels homosexuals⁶, la prostitució, els drogodependents, els alcohòlics i els reclusos. L'autor entén que la voluntat de l'individu i el compromís amb els seus actes, són en part, font generadora de les situacions socials i dels estats d'ànim, de l'equilibri emocional i de la integració o exclusió social.

Aquesta responsabilitat de la pròpia acció existirà sempre i quan la persona estigui en plenes facultats de consciència, tingui coneixement de l'escala moral personal i de les exigències culturals i contextuals.

Tots els graus d'exclusió graviten sobre un mateix eix definatori: el temps. No és el mateix estar a l'atur de manera temporal que romandre-hi

⁶ No comparteixo necessàriament l'argumentació de Gil en respecte a aquest aspecte, on fins i tot la llei ha fet un gir substancial.

crònicament, com tampoc no és el mateix una malaltia puntual que una de llarga durada.

Gil remarca que no hi ha casos purs de marginalitat sostinguda, sinó que els casos fluctuen en els diferents graus i intensitats, així com en la permanència temporal.

Anna Jolonch (2002) trenca amb el discurs pròpiament descriptiu dels graus d'exclusió i la seva quantificació, i planteja que l'exclusió social com a problemàtica social és una qüestió relativa i que sempre es farà en funció de la interpretació dels professionals. Tant la definició del concepte d'exclusió, com la seva categorització són una representació simbòlica, una forma de manifestació relativa de la "realitat sociològica". El terme d'exclusió és per tant, un concepte construït en funció de cada context social, esdevenint així un concepte ambigu que no pot aplicar-se de manera uniforme. Els professionals del treball i de l'assistència social construeixen el propi objecte de treball.

“Mitjançant el diagnòstic els professionals participen del poder de donar una significació, de posar un nom al que està passant. Aquest poder els és atorgat pel seu mandat i alhora pel saber que se'ls reconeix en l'exercici d'aquest mandat. Aquesta presa de paraula, aquesta tria, tindrà conseqüències en la vida de la gent. En aquest sentit, el professional és un actor social que participa en la construcció d'una determinada realitat social”.

(*op. cit.*, p.100)

La mirada que fa el professional sobre l'objecte dóna sentit a la seva intervenció, els mètodes emprats i els resultats obtinguts a partir d'aquests mètodes, sempre són els esperats.

Ni el concepte d'exclusió social ni els exclosos, ja siguin persones o grups, existeixen *per se*, sinó que prèviament hi ha una construcció conceptual de la pròpia noció d'exclusió. Sense problemàtica teòrico-política sobre el què és l'exclusió, no serem capaços de conèixer ni identificar a persones o

grups reals en situació d'exclusió o vulnerabilitat social, doncs no hi haurà una categorització mínimament objectiva de quins són els límits del concepte.

Les paraules són portadores de realitats i per tant, la definició d'allò social, ens ajudarà a construir i entendre el què és l'exclusió. Per poder intervenir sobre allò social caldrà primer construir-ho conceptualment, objectivar la problemàtica (Karsz, 2004:89, 207). I com tota construcció, no és espontània, sinó que és ordenada i coherent i ha de respondre a les necessitats i interessos dels agents constructors.

Com dèiem, la categoria construïda sobre el que és risc o exclusió social es defineix gairebé sempre a partir de les interpretacions i judicis de valor dels professionals que treballen amb aquesta població, normalment educadors i treballadors socials, i generalment són categories representatives de la realitat social, que pretenen unir la realitat sociològica amb la representació i interpretació d'aquesta. La realitat social sempre serà més complexa i extensa que la pròpia interpretació categorial, i que per tant, els qualificatius que la defineixen quedaran obsolets o seran insuficients. La construcció categorial permet intervenir i analitzar de manera específica, per bé que aquesta especificitat desemboca sovint en la fragmentació de les accions educatives, descuidant l'anàlisi global i les mesures d'abast general. Així doncs, la categoria d'exclusió és una noció híbrida, rica i pobre a la vegada en significacions i aliances (Karsz, 2004:156).

I per la pròpia complexitat de la realitat social el concepte d'exclusió és cada cop més una noció sobredeterminada i inesgotable, perquè no designa mai les mateixes situacions, i és insuficient actualment per a definir la pluralitat de significacions i realitats⁷. Així doncs, ens trobem en una disjuntiva epistemològica, on per una banda és necessari l'establiment

⁷ El procés de sobredeterminació del concepte d'exclusió és semblant al procés del concepte de marginació social, que en el seu moment es va veure la necessitat de eixamplar-lo per a poder emmarcar la pluralitat de situacions.

d'una categorització del concepte per a poder-hi intervenir eficaçment, i per l'altre, la realitat social és tant heterogènia i canviant, tant en la multiplicitat de situacions de risc com en la seva extensibilitat, que dificulta enormement categoritzar-la per a fer-hi front i no perdre el control d'aquestes múltiples emergències.

Per tant, el risc i l'exclusió social han existit sempre, però la forma de categoritzar-los i entendre'ls és diferent. Hi ha nous dispositius per a la seva detecció, prevenció i intervenció perquè també hi ha noves construccions conceptuals sobre el què és i el què no és (Giddens, 1992:163; Jolonch, 2002:248)⁸.

En l'últim estudi promogut per la Fundació "la Caixa" i coordinat per Joan Subirats (2004), se segueix la línia conceptual de Gil (2002). L'exclusió social és un fenomen multidimensional, caracteritzat sobretot per una multipatologia social, és a dir per un creixement constant de les diferents tipologies d'exclusió.

“(…) l'exclusió social no es pot explicar segons una única causa o factor, sinó que precisament es defineix per una acumulació de factors i dèficits que s'interrelacionen i es retroalimenten” (*op. cit.*, p.18).

Aquesta pluralitat de tipologies d'exclusió s'explica per la recombinació de les dimensions del concepte, factors, àmbits i eixos que veurem en el punt 2.1.3.

Amb tot però, l'exclusió social s'entendrà com un procés dinàmic de desconexió, de deperdició de la qualitat i quantitat de relacions socials, fet que repercuteix directament en la igualtat d'oportunitats que ofereix el

⁸ Altres autors defensen que la problemàtica social real no és l'exclusió, sinó la manca de cohesió i unitat. La impossibilitat d'un manteniment de la cohesió i unitat social, provoca les situacions de ruptura, de desafiliació en referència a les xarxes de recolzament primàries. L'individu o el grup en ruptura, o en desafiliació perd el sentit identitari i el sentiment de pertinença, destruint-se així fins i tot “*la capacitat de ser subjecte*” (Dubet, 1994; cfr. Jolonch, 2002:29; Tedesco, 1999:22).

context en el que es troba la persona, i per tant, en la capacitat de facultar les potencialitats i recursos personals de l'individu.

Per Karsz (2004) l'exclusió és un procés pel qual hi ha un rebuig d'allò aliè que es dona per la rigidesa dels agents socials, empreses i institucions "*impregnadas unas por la burocracia y las otras de culto a la productividad*" (*op. cit.*, p.138).

L'exclusió entesa com a fenomen recau sobre molts àmbits de la realitat social. Té efectes sobre la cultura, l'economia, la política... i sobre el valor social que se li ha atribuït a aquests àmbits. Les persones o grups en exclusió no només ho estan en referència als propis àmbits, és a dir no només estan fora dels circuits culturals, econòmics i de poder, sinó que també ho estan del simbolisme, dels beneficis i dels valors que aquests àmbits representen (*Ibid.*, p.209).

L'existència de l'exclusió, sigui del tipus que sigui (real o simbòlica), posa en qüestió l'organització i l'estructura del model de societat, tant en present com en les prospectives i perspectives de futur.

En definitiva, l'exclusió social és una situació resultant d'un procés de deteriorament o perpetuació de les desigualtats en les oportunitats, que sorgeix, sobretot, per una multipatologia social en què l'estructura del sistema o de les competències personals, no pot donar resposta a les necessitats d'inclusió (Willis, 1988; Goleman, 1997; Morata, 1997; Tedesco, 1999; Anzola, 2001; Karsz, 2004).

És una noció sobredeterminada cada cop més per la multiplicitat de situacions que engloba, i per la complexitat de les noves formes de marginalitat.

Aquesta sobredeterminació del concepte ens condueix a desglossar-lo en dimensions, variables i indicadors, per poder-ne fer una anàlisi més acurada i entendre la complexitat del concepte. Així doncs, en el punt següent, s'exposen les dimensions del concepte d'exclusió social amb l'objectiu de destriar-ne els àmbits en què pot afectar a la persona, i més concretament els factors i indicadors mesurables que emprarem en el treball de camp.

DIMENSIONS DEL CONCEPTE D'EXCLUSIÓ SOCIAL

Hem vist fins ara que les dimensions i els factors del concepte d'exclusió varien en funció de cada autor, de l'època i de la complexitat de la realitat social.

Masllorens (1991) creu que l'exclusió social té una dimensió econòmica principal, on l'atur i la persistència en el temps d'aquesta situació, origina els altres factors de l'exclusió: un habitatge insalubre, dificultats en l'assoliment d'hàbits, possibles malalties... desencadenant-se així *l'efecte Mateu* (*op. cit.*, p. 26), és a dir, l'efecte multiplicador que es dona quan hi ha més de tres o quatre factors excloents.

Per Fermoso (1994) la dimensió familiar i escolar amb les seves respectives responsabilitats en la socialització primària i secundària⁹ són la principal font d'inadaptació i delinqüència juvenil (*op. cit.*, p.359).

Entén per socialització primària com aquella que es dona en el primer grup constituït (normalment la família). En aquesta s'assimila la cultura, els hàbits de conducta i la utilització de la llengua i per tant, l'estructuració del pensament (Anzola, 2001). Les pautes educatives que donen els progenitors es fonamenten en tres factors: el control, la comunicació i la implicació afectiva. En funció de la combinació i intensitat de cadascun d'aquests factors hi haurà diferents estils educatius familiars, que poden anar des dels més estrictes als més permissius (Fermoso, 1994:193; Papalia *et al.*, 1995:456; Nardone *et al.*, 2003). D'una socialització primària en un entorn familiar repressiu, n'esdevé una educació rígida, on l'obediència a l'autoritat eclipsa la capacitat creativa i autònoma de l'infant. S'empren els càstigs com a mesura repressora.

⁹ Els autors diferencien entre socialització primària, secundària i terciària, sabent però que els límits en comença una i acaba l'altra són flexibles i influents els uns amb els altres (Fermoso, 1994:173; VVAA, 1996:100-106; Soria, 1998; García Ferrando *et al.*, 2002; Berger i Luckmann, 2003:162-202; Escartí *et al.*, 2005; Ríos, 2005).

En una socialització primària permissiva, els pares i mares adopten estratègies poc intervencionistes, no marquen límits i fugen de l'enfrontament amb els seus fills i filles. Aquesta tipologia educativa té efectes negatius en la socialització. No marcar límits ni establir normes de conducta en la socialització primària fa que els infants siguin poc responsables dels seus actes i no aprenguin a assumir experiències de frustració.

La socialització secundària, per la seva banda, es dóna en altres grups diferenciats al de la família. Aquests són transmissors de costums, pautes conductuals, creences i codis socials. Per Berger i Luckmann (2003) suposa la "*internalització dels submons institucionals*" (*Ibid.*, p.172). S'adquireixen els rols socials que generalment estan relacionats amb la jerarquització del món laboral. L'aprenentatge d'aquests rols porta implícit l'aprenentatge de l'estructuració, la internalització i comprensió social. Aquesta socialització secundària està condicionada en part per la socialització primària i la formació d'un Jo previ constituent d'un món ja internalitzat, i aquest fet representa en ocasions problemes en l'adquisició de certs coneixements. És a dir, certes estructures funcionals creades en la socialització primària dificulten les seqüències naturals d'assimilació** i acomodació** de certs aprenentatges.

Per Gil (2002) l'exclusió social té dues dimensions definitòries; una estrictament social, on l'estratificació de classes i la diferenciació econòmica polaritzen a la població. Una altra, la dimensió personal, la resiliència i la percepció autoestigmatitzadora de cada persona.

Jolonch (2002) fa una anàlisi més ampli de les dimensions, els factors i els indicadors constituents de l'exclusió, tot i que considera que la definició d'aquests depèn de cada professional (*op. cit.*, p.174).

En termes genèrics però, l'edat, el sexe, l'estat civil, l'ocupació, el nombre de subministradors d'ingressos, la qualificació professional dels membres de la família, el nivell d'instrucció, el lloc de naixement i la composició familiar, són els indicadors de risc que generalment s'empren per a definir

un pla d'intervenció per a les famílies o individus en situació de risc (*op. cit.*, p.32).

L'acumulació de factors, així com la combinació d'aquests i la intensitat i temporalitat amb els que apareixen, poden reproduir, accelerar, disminuir o sostenir les situacions de marginalitat, essent les dimensions temporals i espacials singularment determinants.

La permanència d'aquests factors en els contextos de marginalitat desemboquen en processos de naturalització, i quan això succeeix, es fa difícil la delimitació del que és factor excloent i el que no ho és.

A més dels factors i els àmbits d'exclusió, Subirats (*op. cit.*, p.21) subratlla l'existència de tres eixos sobre els quals l'exclusió o la inclusió es reforça o s'imprimeix: l'edat, el gènere i l'origen i/o ètnia cultural.

A aquests efectes, trobem que existeixen sectors de població més susceptibles a caure en situacions de vulnerabilitat: els joves o la gent gran, les dones i els col·lectius de nouvinguts, sobretot aquells que procedeixen de països en vies de desenvolupament.

Fins ara hem vist com s'ha definit i com s'entén el fenomen de l'exclusió social, quines causes el provoquen, quines dimensions i conseqüències pren quan recau en les persones o col·lectius desafavorits, i quina és la complexitat i les dimensions que abraça. Pertoca ara conèixer la base comparativa sobre la qual es defineix el concepte d'exclusió, és a dir, l'altra cara de la moneda, i saber quina és la idea de la integració o la inclusió social. La definició del que són els processos d'exclusió social venen definits en funció del que entenem per integració. I esbrinar què és la integració social i la cohesió grupal ens servirà per delimitar indicadors mesurables i fer propostes futures en les línies d'investigació, o definir polítiques i plans d'intervenció per contenir les conseqüències de la marginalitat.

ACLARINT CONCEPTES: COHESIÓ I INCLUSIÓ SOCIAL

Aclarir què és el que entenem per cohesió social i dinàmiques d'inclusió, ens servirà per definir possibles dimensions del concepte d'exclusió, ja que el grau de socialització serà inversament proporcional al grau d'exclusió. Inclusió i exclusió són dues cares d'una mateixa moneda, i esbrinar-ne una ens condueix cap a l'entesa de l'altre. Veurem com una comunitat cohesionada (en l'àmbit econòmic, relacional, residencial, identitari), és una comunitat amb menys percentatge de població en risc.

En l'informe de la UNESCO de l'any 1996 sobre educació i exclusió social, es fa palesa la idea que la integració social depèn de l'acció de les mateixes societats, de la implicació de tots els agents socials

“de les organitzacions no governamentals, de les institucions de la societat civil, de les relacions entre el capital i el treball, de les actituds i de les sensibilitats humanes”

(Delors, 1996:198).

La integració dels més desfavorits i el nivell de cohesió social és, per tant, una responsabilitat compartida.

La integració en un grup social és una necessitat psicològica individual per a satisfer-ne d'altres com la necessitat d'inclusió i vinculació, d'acceptació i reconeixement social, la necessitat de control i responsabilitat, i la necessitat d'afecte pel què s'és (Soria *et al.*, 1998:75).

El nivell de cohesió¹⁰ i sincretisme d'una comunitat o grup social contribuirà a generar o inhibir processos d'inclusió o exclusió social, entenent la cohesió com un procés dinàmic d'atracció grupal, en què els membres d'aquest sinergien recursos i interessos per a la consecució d'objectius comuns.

¹⁰ Canto (2002:41) aclareix que cohesió prové del llatí *cohaesus* “adherir-se” o “estar junts”.

Els mecanismes de cohesió social creen les xarxes socials i contribueixen a l'actitud conformista dels membres del grup, condició necessària per a la inclusió social (Baron *et al.*, 2005:363). Si la cohesió grupal és alta, el grau de conformitat també serà alt, perquè buscarem l'acceptació i la valoració positiva dels membres del grup.

“Quan dins d'una col·lectivitat augmenta el sentit de comunitat i la cohesió, els comportaments considerats desviats s'identifiquen amb més facilitat, i la major força social acaba comportant un control social més gran” (Subirats *et al.*, 1999:311).

Si el grau de cohesió social és baix, les dinàmiques d'integració també seran més dèbils, ja que apareix una certa democratització en les estructures socials i els mecanismes tradicionals de control social, i per tant, l'individu pot alliberar-se de les possibles relacions de dominació i opressió que els grups fortament cohesionats exerceixen (Battestini, 1994:42; Leal, 1998:25; Steiner, 2000:63; Gil, 2002:85; Jolonch, 2002:52; Berger i Luckmann, 2003:74).

Per Giménez (2003:78) la generació de cohesió a partir de processos d'adaptació recíproca entre agents jurídica i culturalment diferents, donarà lloc a la integració d'aquests. La integració social ha de suposar l'accés a les eines i elements necessaris per a poder moure's en la quotidianitat heterogènia i canviant (Medina, 2002:21).

La integració així entesa és un procés en que els elements d'un sistema estableixen dinàmiques de transformació per a modificar-se mútuament i crear un nou sistema o model en el que tots s'hi sentin representats i participants (Carbonell, 2000:132; Delors, 1996:198).

Per Durkheim (1897; cfr. Steiner, 2003:53) el procés de socialització és complet quan no només l'individu està integrat, sinó també quan existeix certa regulació social. Entén que la integració és la manera en que el grup o comunitat atrau l'individu cap a ell, és un procés que es dinamitza per les

interaccions contínues de les persones, la recerca d'objectius comuns i la uniformització dels interessos individuals, (el que Durkheim anomena *passions*). La regulació social fa referència a la capacitat del grup social d'harmonitzar i gestionar els comportaments dels individus, i per fer-ho possible estableix una jerarquia d'interessos socialment adaptats. La regulació social té un paper moderador entre els interessos individuals i els interessos jerarquitats socialment. És "*l'autoritat moral que exerceix sobre els individus*", i per tant, responsable del vincle social (Steiner, 2003:53)¹¹.

Quan l'autoritat moral exerceix una regulació rígida i excessiva, es donen situacions de fatalisme doncs l'individu té una percepció de limitació del seu propi futur.

En situacions en les que el grup està debilitat el jo individual s'afirma en detriment del jo social, i l'individu depèn principalment de sí mateix i dels seus interessos, es dificulta molt la integració social i es donen contextos per al desenvolupament dels egoismes. L'anomia social sorgeix quan és el grup, però també la regulació social, els que estan debilitats i apareix una ruptura en l'equilibri entre la força de contenció moral de la societat i les passions individuals. Quan això succeeix hi ha una manca de normativització social i l'individu té sentiments de desvinculació i de pertinença a un "infinit" (*op. cit.*, p.64).

En la concepció durkheimiana la integració dels membres constituents d'un grup o comunitat en les dinàmiques de construcció social, no depèn explícitament de les decisions polítiques sinó sobretot del vincle moral entès aquest com a norma social que orienta l'acció i el pensament dels membres de la comunitat (Steiner, 2000:24). Defensa que la integració és més completa com més intensa és la vida col·lectiva d'un grup determinat. Defineix el concepte d'integració com el procés d'atracció que el grup i la comunitat exerceix cap l'individu, procés que succeeix per les

¹¹ Per Durkheim (1897) el vincle social és principalment el vincle moral i la moral és el conjunt de regles que emmarquen les interrelacions humanes dins d'una comunitat. Aquesta moral és assumida des de l'educació.

constants interaccions de les persones, la cerca d'objectius comuns i la uniformització dels interessos i passions individuals.

“Cuando la sociedad está fuertemente integrada, tiene a los individuos bajo su dependencia, considera que están a su servicio y, por consiguiente, no les permite que dispongan de ellos mismos según sus deseos” (*op. cit.*, p.52).

El propi concepte d'integració té múltiples dimensions i matisos que poden fer referència tant a aspectes ambientals com a aspectes legals (Canto, 2002:27; Heinemann, 2002:27; Giménez, 2003:78). Per a Canto (1970) la integració completa suposa l'assoliment de quatre dimensions imprescindibles. La dimensió ambiental serà aquella part de la integració en que l'entorn proporciona als membres de la comunitat eines i recursos perquè participin i es formin activament en les xarxes socials. La dimensió comportamental sorgirà quan la comunitat (o grup) sigui capaç de satisfer les necessitats psicosocials dels membres i individualitats, sobretot aquelles necessitats que tenen relació amb la pertinença, l'afiliació i l'atracció. La dimensió cognitiva de la integració emergeix amb la presa de consciència del sentiment comunitari, on els interessos col·lectius prenen protagonisme per damunt de les pròpies passions individuals. I finalment la dimensió afectiva de la integració té a veure amb la gestió i entesa de sentiments i emocions compartides.

El sentiment comunitari porta implícit un sentit de la responsabilitat i una alta capacitat per a crear i fer. Sense sentit comunitari el grup social es mourà per individualitats i egoismes.

“La ausencia de raíces de formación comunitaria en la juventud implica toda una serie de riesgos que pueden dañar la salud y la vida del barrio” (Maza, 1999:81).

Subirats (*et. al.*, 1999:313) elabora un diagrama de doble entrada, especificant les conseqüències d'un sentiment de comunitat deficitari.

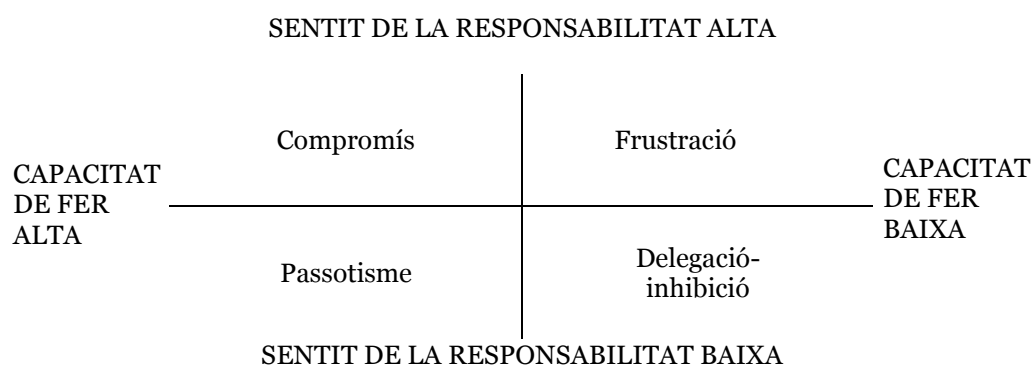


Figura 2.3.- Diagrama sobre sentiment comunitari: responsabilitat + capacitat de fer.

Font: Subirats, 1999:313

En un entorn en què els individus tenen una alta capacitat de fer i se senten responsables del seu espai social, l'actitud que desenvoluparan serà de compromís. En canvi, si tenen un sentit de la responsabilitat alta, però una baixa capacitat per a desenvolupar accions i iniciatives, hi haurà un sentiment de frustració. En els casos en què el sentit de la responsabilitat és baix, però hi ha la possibilitat potencial de fer i implementar propostes, desenvoluparan actituds de passotisme. L'exclusió social o la inhibició social es donaran quan, tant la capacitat de fer com el sentit de la responsabilitat, siguin baixos.

Subirats (1999) defensa que la construcció del sentiment comunitari es donarà només quan interactuin elements com l'autoestima, la identitat, els recursos i competències i la participació. Ho il.lustra mitjançant el següent esquema.

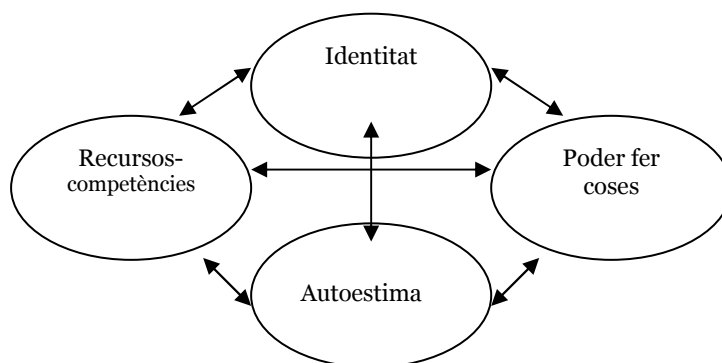


Figura 2.4.- Esquema sobre els elements necessaris per a generar sentiment comunitari.

Font: Subirats, 1999.

Entenem la *identitat* com una construcció de xarxes de relacions socials, on s'intercanvien informacions que sovint tenen a veure amb la història, la concepció de valors i les normes grupals, i un *modus* específic de resoldre situacions. Entenem, també, els *recursos* i les *competències* com la capacitat de donar resposta a les necessitats de la comunitat després d'haver fet un procés de priorització. Aquests recursos i competències han d'ésser gestionats, i això ens donarà la participació en la comunitat, el *poder fer coses*. Aquesta participació ha d'ésser fluïda, consensuada entre els membres de la comunitat i significativa per a aquests mateixos. Amb una autoestima alta, la comunitat serà més dinàmica i activa.

“Una comunitat amb recursos –i amb sensació de poder decidir sobre els seus problemes- és, en principi, una comunitat amb una autoestima alta. Si la comunitat té una autoestima baixa, probablement la conseqüència serà una certa tendència a la paràlisi” (Subirats *et. al.*, 1999:319).

Amb la combinació d'aquests quatre elements, els membres de la comunitat sentiran com a seu l'espai social en el que viuen i per tant, s'implicaran, participaran i connectaran amb major freqüència, allunyant-se dels processos d'exclusió o marginalitat.

La plena integració, però, no només depèn dels sentiments comunitaris i participatius, que poden ser en molts casos volutius, sinó també d'altres variables que venen marcades per l'estructura o l'organització social: formes concretes jurídiques, lleis, estructures laborals,...

Per Giménez (2003) el procés d'integració de les persones en la realitat social ha de contemplar diverses dimensions :

- Dimensions jurídiques i laborals. Fan referència a tots aquells aspectes relacionats amb el mercat laboral i la coneixença i assimilació de les normes i lleis legals del país acollidor.

- Dimensions socials. Inclouen les dimensions familiars, les dimensions referides als aspectes residencials i veïnals, les dimensions educatives i acadèmiques i les dimensions sanitàries.

- Dimensions culturals. Tot i que s'hi podrien incloure les dimensions anteriorment citades, l'autor considera les estrictament culturals aquelles que fan referència als aspectes relacionats amb les tradicions i els contractes sociocívics.

La integració de la persona en el context social ha de suposar la incorporació en la quotidianitat de totes aquestes dimensions. No hi ha integració plena si hi ha mancances en algunes d'elles.

Heinemann (2002) també considera que la integració és un procés llarg i obert i que assolir-la significa el compliment de diverses dimensions:

- Dimensió legal, entenent-se per aquesta no només els aspectes purament delictius, sinó també totes aquelles accions, que en el marc de les tradicions i aspectes culturals propis d'altres realitats socials, poden esdevenir inconstitucionals en la societat que els acull. Són accions moltes d'elles relacionades amb costums religiosos.

- Dimensió estructural-funcional. Fa referència a la possibilitat real de poder i voler aprofitar les oportunitats que ofereix el context d'acollida. Gaudir de la igualtat de drets i circumstàncies dels diferents àmbits socials: en el mercat laboral, en la formació, en l'habitatge, el temps lliure i l'esport.

- Dimensió tècnica cultural. La integració de la persona també suposa l'aprenentatge d'aspectes tècnics com la llengua del país acollidor, o les tècniques d'organització i gestió com el funcionament del transport públic, els horaris o el funcionament de les entitats i administracions oficials.

- Dimensió cultural. Serà el procés d'aprenentatge de les característiques culturals, socials, normatives, actitudinals i guies de valor del context en el que es troba la persona.

- I finalment la dimensió identificativa, que fa referència al sentiment de pertinença i identificació amb el conjunt social en què es troba. Heinemann admet que el aquesta identificació pot ser doble “(per a exemple, com a turc i alemany)” (op. cit., p.27).

Per Karsz (2004:212) la integració social passa per l'assumpció dels models, referències i valors morals de l'entorn en què es troba l'individu, on el compliment del constructe d'inserció només es donarà quan hi hagi la configuració ideològica formalitzada.

Per Pere Darder i Eva Bach (2004) la integració només s'assoleix si l'individu se sent membre pertanyent i participant del seu entorn. Serà necessària una educació integral i coherent entre el pensar, el sentir i l'acció, i una formació completa en les habilitats socials i les intel·ligències múltiples. La gestió de les pròpies emocions és el coixí de la nostra salut mental i l'espai en el que descansa la nostra coherència. No hi haurà integració social si no hi ha un equilibri emocional i individual previ (op. cit., p.56-69).

Actualment, per assolir una plena integració en els mecanismes i estructures socials, els individus han de coparticipar en tres eixos fonamentals:

-Participació en la creació d'aspectes i ideologies carregades de valor i noves utopies, per tal de percebre cert sentiment d'utilitat i vinculació social.

-Participació en els mecanismes de redistribució i reconeixement de les dinàmiques físiques i simbòliques.

-I participació i reciprocitat en les xarxes de relacions humanes tant familiars com de l'entorn (capital relacional) (Subirats *et. al.*, 2004:16).

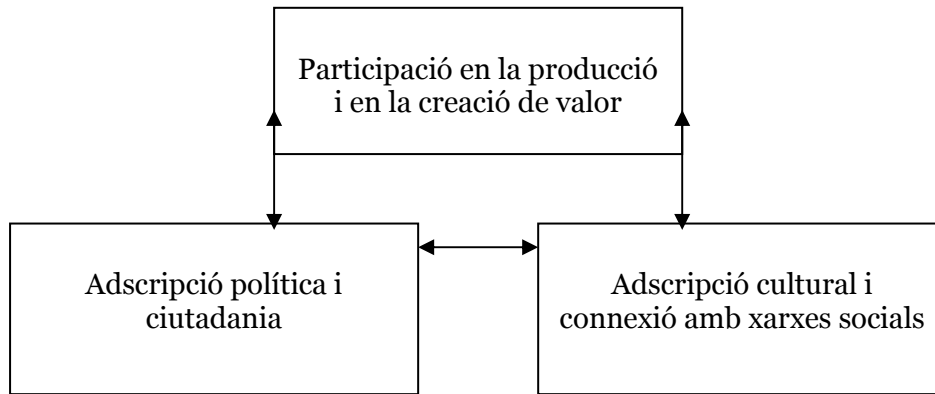


Figura 2.5.-Esquema sobre els pilars de la inclusió social

Font: Subirats et al., 2004:15

Per l'autor ésser integrat en una comunitat hauria de suposar poder participar en la construcció dels valors i ideals culturals, i poder remitjar en el teixit associatiu de la comunitat per tal de contribuir i dinamitzar en les iniciatives dels membres del seu entorn.

Fins ara hem vist què és el que entenem pel concepte d'exclusió, com ha evolucionat al llarg de la història, quines dimensions ha anat prenent en aquesta evolució, i quina relació té amb la idea d'integració o cohesió social.

Pertoca ara veure més profundament quines són les possibles causes que generen aquestes dinàmiques, és a dir, fer un anàlisi etiològic del concepte, considerant les definicions actuals del concepte.

2.1.3.-**ANÀLISI ETIOLÒGICA**

El creixement indiscriminat de l'economia, l'avanç de les noves tecnologies, el nous models d'intervenció de les famílies, l'increment dels divorcis i famílies monoparentals, el sorgiment constant de trastorns en la salut mental, són processos emergents que generen situacions de vulnerabilitat social, i no només per la manca de participació en les dinàmiques socials, sinó també, i sobretot, per la pèrdua de la idea de totalitat i la percepció de dispersió i indefensió. Els agents tradicionalment estabilitzants han perdut poder cohesionador i per tant, ara poden ser generadors de desafiliació.

En aquest apartat, doncs, analitzarem cinc dels factors habituals desencadenants dels processos d'exclusió, destacant-ne a la vegada les corresponents dimensions i indicadors observables que emprarem posteriorment en el treball de camp, per a definir la plantilla d'observació i els guions de les entrevistes.

TREBALL I OCUPACIÓ LABORAL

La societat occidental ha desenvolupat un sistema econòmic fonamentat en el creixement indiscriminat de les cadenes de producció i consum que emmarquen un model social exclouent per a tots aquells que no hi participen ni en els mecanismes de producció, ni en les dinàmiques del consum i que, per tant, no estan integrats en cap dels tres eixos citats (Morata, 1997:270). La societat es torna cada cop més desigual, i per tant, també les formes de viure les situacions de risc (Leal, 1998:27-29; Masllorens, 1991:14).

Els models de modernització imposats pel neoliberalisme són molt agressius amb les condicions laborals i la competència pels recursos i

poders econòmics. Amb el procés de desregulació¹² del mercat de treball, on la contractació és majoritàriament temporal i on hi ha hagut una reducció significativa dels costos d'acomiadament, la inestabilitat laboral o les dificultats per accedir-hi han esdevingut un dels principals factors d'inadaptació o de marginació social.

El treball no només té un valor social i econòmic dins l'escala jeràrquica i simbòlica, sinó que també s'ha convertit en un regulador psíquic del sentiment de competència i vàlua, i en una eina per a marcar la percepció del pas del temps (Masllorens, 1991:37; Coombs, 1993:243-248; Jolonch, 2002:42; Corsi, 2003:143; Subirats, 2004:25; Serracant, 2005:14).

“Ninguna otra técnica para la conducción de la vida liga a un individuo tan fuertemente a la realidad como poner énfasis en su trabajo, pues éste le da un lugar seguro dentro de la realidad, en la comunidad humana”

(Freud, 1996; cfr. Corsi, 2003:142).

La capacitat laboral permet a la persona transformar la realitat al seu servei i inserir-lo en les dinàmiques socials. Passar períodes llargs sense treballar pot produir trastorns tant en el sentit com en la direcció de la pròpia vida. L'atur o unes expectatives laborals negatives, estimulen la incorporació de conductes violentes entre els joves (*Ibid.*, p.143).

El treball és una activitat integradora que inserta a les persones en els mecanismes de participació i construcció de valors (Tedesco, 1999:21). Les categories socioprofessionals delimiten les classes socials, i com a conseqüència, les identitats dels seus membres. L'atur i la crisi de l'Estat del Benestar repercuteixen en l'organització i l'estructura social, i per tant, en la cohesió i en la percepció d'inèpcia dels seus membres.

“El treball era el gran integrador, imprescindible en una societat en la mesura que compleix una funció simbòlica. Les noves formes de treball marcades per la precarietat i la irregularitat han deixat

¹² El concepte de desregulació és àmpliament tractat per P. Serracant (2005)

de ser creadores de lligam social, i no poden, per tant, assumir el paper d'integrador" (Jolonch, 2002:42).

El trencament del lligam social no ve determinat només per la precarització del treball, sinó també per la desfiguració de l'Estat com a garant dels drets socials on la resposta cap al dret a la sanitat, l'habitatge i l'educació de qualitat entren en dificultats (Carballeda, 2002:74).

En definitiva doncs, en un model econòmic marcat per les dinàmiques del consumisme, el treball remunerat permet no només participar en la construcció comunitària de valors i significacions, sinó també, accedir als béns materials que aquest propi model ens imposa com a necessaris.

Sovint aquesta precarietat econòmica ve determinada per la situació familiar i els mecanismes d'herència i reproducció. Els diferents models de família seran, per tant, el següent factor a analitzar.

FAMÍLIES EN PRECARIETAT

La família com a institució tradicional de control i socialització ha sofert alguns canvis com a resultat de les transformacions en l'estructuració social i econòmica:

- 1.- Hi ha hagut canvis en els sistemes de producció, i per tant, també en la generalització del treball, on la implicació de la dona en el mercat de treball ha trencat amb el monopoli econòmic que tenia el “cap de família”.
- 2.- Situacions que abans assumia la família (cura del avis, obligatorietat escolar...) ara han estat assumits per les competències d'intervenció de l'Estat a través dels mecanismes dels Serveis Socials.

Goleman (1997) dóna una perspectiva humanista** de la importància de la família en el desenvolupament de l'infant. Considera que el principal factor de protecció per a l'exclusió social és l'educació de la vida emocional de l'infant. Les relacions primerenques ens donen les eines per a desenvolupar-nos com a éssers socials, i aquestes han de contemplar una educació que no estigui basada només en els continguts o en la transmissió de dades. Aprendre a gestionar i conèixer les pròpies emocions permetrà allunyar l'infant o el jove de la marginalitat i establir relacions socialment hàbils.

“los niños socialmente rechazados suelen tener dificultades para registrar los mensajes emocionales y sociales y, en el caso de que lleguen a percibirlos, muestran un repertorio de respuestas sumamente restringido” (*op. cit.*, p.385).

La família és l'ens responsable en la socialització primària i té com a funció principal exercir el modelatge dels seus descendents a partir de les constants interaccions d'afecte, alimentació, instrucció, renúncia, sacrifici,... (Fermoso, 1994:192, 339; Sarramona, 2000:54; Garcia *et al.*, 2002:31; Nardone, *et al.*, 2003:38; Gutiérrez, 2003:159). És també una organització protectora que vetlla per la supervivència de l'espècie.

Per Sarramona (2000) la família s'entén com un sistema obert capaç d'interactuar amb diferents àmbits de l'entorn i té tres funcions bàsiques:

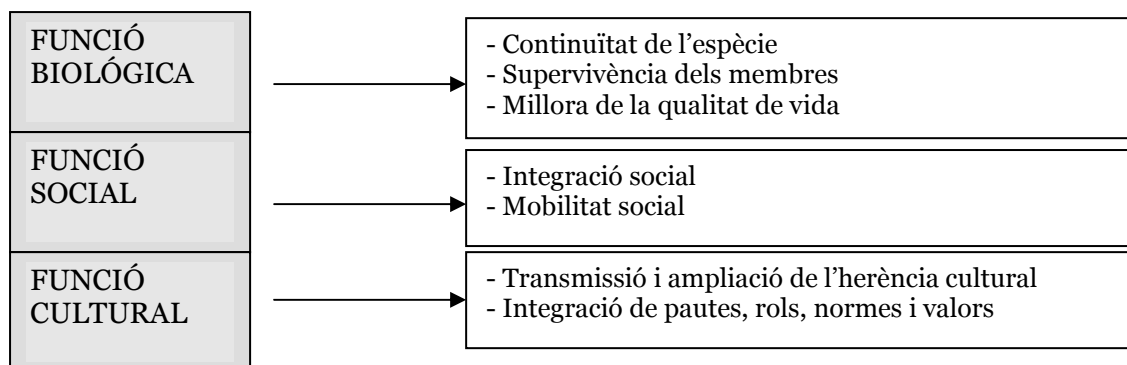


Figura 2.6.- Quadre sobre les funcions de la família.
Font: Sarramona, 2000:49.

La família no només condiciona i marca la situació econòmica dels joves i els infants, sinó que també n'és la responsable d'atendre altres necessitats de caràcter més personal i humanitari. La família socialitza a l'educand en la seva intel·ligència, escala axiològica i percepció i organització de la realitat (Fermoso, 1994:197).

En situacions de negligència o desatenció a aquestes necessitats, la família pot ésser un agent generador de marginalitat, el motiu principal d'exclusió o de risc social de molts infants i joves. Papalia i Olds (1995) consideren que les conductes d'anormalitat social tenen l'origen en les psicopatologies familiars i no tant en els individus particulars (*op. cit.*, p. 550) Els nous models de família generen en algunes ocasions noves formes de fragmentació (Goleman, 1997: 299-300; Savater, 1997:73; Bargach, 2003:12; Jolonch, 2003:175; Nardone *et al.*, 2003:15-34; Cyrulnik, 2005:167; Baron, 2005:345).

Quan la família no assumeix alguna de les seves funcions, o no pot garantir les condicions necessàries per al desenvolupament íntegre de l'infant o del jove, s'entén que la família és un ens deseducador o transmissor de models de referència incomplets a través dels mecanismes de reproducció social**.

La família no proporciona les condicions per al desenvolupament íntegre de l'infant o del jove, quan es donen vincles familiars sense afecte ni respecte pels processos de maduració i creixement dels infants, i quan hi ha una discontinuïtat, incoherència i inconsistència en les intervencions educatives.

John Bowlby estableix per primer cop la teoria del vincle afectiu. És un llaç de naturalesa psicològica i afectiva que dóna seguretat i confiança, primerament amb una persona propera, i després amb l'entorn social. L'establiment de vincles afectius durant la infància permet desenvolupar experiències de descoberta, exploració i joc, i en l'edat adulta, establir relacions socials estables i sentiments de pertinença (Cyrulnik, 2005:34; Baron *et al.*, 2005:316).

Per Bourdieu, les famílies no només eduquen en valors i continguts, també ho fan en hàbits, usatges i pràctiques. L'assimilació d'aquests hàbits i el conjunt de capitals que anem rebent del nostre entorn familiar i social, constituïran el "*domini pràctic*", "*la doxa*" (Baert, 2001:43)¹³.

“los aprendizajes que puede favorecer la familia, no solamente afectan a las materias académicas, sino también a les aprendizajes de características más generales” (Sarramona, 2000:59).

Bourdieu entén la *doxa* com el conjunt d'experiència que anem adquirint naturalment sobre el món, sense reflexionar-hi, i que acaba culminant en el concepte d'*habitus***¹⁴, entenent aquest últim

¹³ J.P. Bourdieu va estar influenciat per l'existencialisme sartrià, el vitalisme de Bergson, i la sociologia de Durkheim; i tot i que no se'l ha definit mai com un estructuralista pur, va utilitzar durant molt de temps el mètode de *l'anàlisi estructural* levistraussiana. Aquest mètode rebutja el pensament substancialista i ideogràfic, i proposa un estil de pensament relacional, on els objectes i les accions no tenen sentit en si mateixos (en estat aïllat), sinó que s'han d'entendre dins del sistema simbòlic en què es troben.

L'anàlisi estructural requereix un moment inicial d'objectivació i un trencament epistemològic amb les nostres prenoacions i valors personals (Steiner, 2000: 39-40).

A partir del pensament relacional estableix analogies i diferències, associacions i contrastos, regularitats i irregularitats estructurals, fent possible posteriorment la formulació de generalitzacions. És a dir, emprava un mètode pròpiament inductiu. Evita la tendència empirista a analitzar atòmicament els objectes, i considera que les relacions que s'estableixen venen definides sempre a partir de l'establiment de nexes jeràrquics i de variables de causalitat estructural.

com un marc moldejador que dóna sentit als fets i disposicions que fem en la vida quotidiana.

Els nens i nenes exclosos, “*disconnectats*”, desconeixen l'expressió de les emocions en l'altri, i per tant, tenen dificultats de comunicació i d'empatia en les relacions, reaccionant, en situacions de conflictivitat, amb còlera, hostilitat, timidesa o ansietat.

L'explicació es trobaria en la socialització primària feta en el nucli familiar, o bé a partir de la ignorància, l'excessiu *laissez-faire* o el menyspreu cap als sentiments de l'infant. Una educació poc estimulativa per part de la família, en la socialització primària, pot desencadenar una insuficiència intel·lectual, tant pel poc desenvolupament del pensament complex com del pensament autònom (Anzola, 2001:157).

Per Gil (2002), l'exclusió social serà tant més possible quan més separació o fragmentació existeixi en el nucli familiar, i per tant, hi hagi contactes ocasionals o pèrdues dels referents en períodes llargs de temps.

Els horaris laborals, el valor de l'autorealització professional i la recerca de noves sensacions, duen als pares i mares a passar moltes hores fora de l'àmbit familiar, i tant el temps dedicable com el temps dedicat han disminuït progressivament. La manca de temps per a l'educació dels fills i filles, comporta una falta d'orientació i de control del que fan i del que és correcte o incorrecte, essent aquesta segona falta la base d'una socialització dèbil i insegura.

“la desorientación y la falta de control puede dirigir a niños y jóvenes a distintas formas de exclusión social o a sembrar de dificultades la salida de situaciones excluyentes” (*op. cit.*, p.99).

La família també n'és la responsable de transmetre als seus fills i filles el conjunt de béns, recursos i treballs acumulats, els *capitals* (Bourdieu, 2001; Maza 1999:198; Vázquez, 2002:127). El *capital* es defineix com el treball acumulat, bé en forma de matèria econòmica, bé en forma

d'interiorització o d'incorporació d'aptituds en l' *habitus*. Segons Bourdieu hi ha diferents tipus de *capitals*:

El *capital social* fa referència al conjunt de relacions humanes, de xarxes socials que la persona va adquirint a través de la participació i contribució en les realitats socials. Són el conjunt de tractes de favor, contractes, amistats... (Subirats *et al.*, 1999:313). El *capital cultural* s'adquireix principalment en el medi familiar, és heretat i determinarà el futur del noi/a, tant en els seus resultats escolars, com en el seu procés d'integració social: seran tots aquells elements propis de la cultura, com els llibres, l'accés a obres d'art, exposicions... El capital cultural de la família determina les experiències d'èxit o fracàs dels seus fills.

“Hay que tener en cuenta el conjunto de las características sociales que definen la situación de partida de los niños de las diferentes clases sociales para comprender las distintas probabilidades que tienen para ellos los diferentes destinos escolares (...)” (Bourdieu, 2001:112).

I finalment el *capital simbòlic* es construirà quan les dues formes de capital definides, siguin representades, captades i elaborades pels esquemes de *l'habitus*¹⁴. El capital simbòlic té a veure amb el prestigi i la diferenciació social de classe (Willis, 1988:35; Baert, 2001:43-43; Maza, 2004).

El volum i l'estructura del capital acumulat en un moment donat del temps depèn de tot l'itinerari social i familiar viscut i experimentat anteriorment, és el que Bourdieu anomena *trajectòria*. En la *trajectòria* hi tenen un paper molt important els mecanismes de reproducció social, que tant família com entorn transmeten a l'infant. A través de la imitació i l'observació dels referents s'aprendran valors, conductes i hàbits dels

¹⁴ Els esquemes generadors del *habitus* (les divisions entre alt/baix, material/espiritual, lleuger/pesat,...) permeten als agents construir el món social d'una manera diferent segons cada classe, però són a la vegada el resultat de la incorporació de les pròpies estructures socials amb les seves aportacions i divisions.

agents socialitzadors primaris, reproduint l'estil de vida que prenen com a punt de partida (Soria, 1998:95; Baert, 2001:128). La reproducció social serà aquell procés pel qual els descendents assimilen hàbits, comportaments i valors del seu grup social, sigui quin sigui el grup al que pertanyin. Un procés de reproducció social és aquell

“pel qual els individus nascuts en una classe o grup social acaben pertanyent a la mateixa classe quan esdevenen adults”
(Maza, 2002:58).

En situacions d'exclusió social els mecanismes de reproducció i herència familiar són especialment determinants, i condemnen a les famílies a reproduir generació rere generació pautes de comportament, i *modus* de viure excloents.

Pel mateix mecanisme de reproducció social, les famílies en situacions de desigualtat social, són famílies més exposades a la desigualtat d'oportunitats pels seus fills, doncs no gaudeixen d'una igualtat d'oportunitats de base, ni en termes econòmics, ni en termes educatius, culturals o esportius (Vila, 2002:17; Jolonch, 2003:175).

“Puesto que ha debido superar una empresa de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias escolares en materia de lenguaje, los estudiantes de clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior han sufrido necesariamente una selección más fuerte (...). (Bourdieu, 2001:91).

L'espai social en el que es donen les trajectòries, les tipologies de capital, l'adquisició *d'habitus*, els mecanismes de reproducció social, l'esport practicat... són espais configurats que determinen la classe social de cada persona (Soria, 1998:32; Masllorens, 1991:31; Garcia Ferrando *et al.*, 2002:92).

Les classes socials són construccions simbòliques constituïdes pels agents socials per a donar sentit, ordre i coherència a la quotidianitat, i sobretot,

per establir processos identitaris i paràmetres ideològics on poder-se referenciar. Cada classe social es diferenciarà de les altres per un conjunt de valors i maneres de fer arbitraris com ara la posició socioprofessional, la renda, les relacions de poder... (Carballeda, 2002:75; Vázquez, 2002:100). Les classes socials marginals constreixen a l'individu en la seva marginació, i legitimen i naturalitzen la seva situació de marginat.

En definitiva, la responsabilitat educativa de la família passa no només per a atendre les necessitats pròpiament biològiques dels infants i joves, sinó també, per a transmetre el bagatge cultural i normatiu de la comunitat en la que se situen. La família es converteix en un ens deseducador quan negligeix el seu deure de transmetre les eines i estratègies culturals necessàries per a la integració de l'infant o jove a les dinàmiques socials, o quan no treballa l'estimulació imprescindible per a que aquests desenvolupin recursos personals tals com la resistència a la frustració, l'adaptabilitat, l'empatia, la solidaritat, la capacitat d'escoltar i dialogar...

RECURSOS PERSONALS

Les disposicions de Bourdieu a les que fèiem referència (*doxa*) emmarquen les pràctiques, les improvisacions, les actituds, els moviments corporals, les estratègies d'afrontament, les maneres de parlar i el concepte de bellesa. L'*habitus* és una realitat social que existeix de manera individualitzada, s'impregna en el cos, no en la consciència, de manera que un futbolista improvisarà, actuarà sense vacil·lar, i en consonància amb el *habitus*, amb les disposicions adquirides tàcitament durant la infància¹⁵.

El concepte d'*habitus* transcendeix de la dicotomia clàssica entre individu i col·lectivitat. Les accions que tots nosaltres fem són l'execució d'un codi inconscient d'oposicions categorials i regles de conducta (Vázquez, 2002:73).

La probabilitat objectiva d'actuar d'una manera o d'una altra dependrà de condicionants socials que són mesurables (procedència geogràfica, estat civil, formació, nivells de renda,...), però aquesta probabilitat objectiva la vivim (tots els agents socials) com el resultat d'una lliure elecció. Tenim com una espècie de sentit pre-reflexiu d'orientació i ordenació social que fa que actuem i experimentem com ho fem.

“(...) la acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y , de este modo, de perpetuar en unas prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada”

¹⁵ Les preferències esportives en serien un exemple, doncs són les que són per les disposicions adquirides tàcitament en l'entorn sòcio-familiar, és a dir que les preferències esportives són unes i no altres, per l'*habitus* adquirit, per la força de la costum de la nostra herència familiar (Bourdieu, 1996:175). La pràctica esportiva ve determinada per la classe social; i la classe social, a la vegada la defineix, no com una dada estadística, sinó com una construcció simbòlica, utilitzada pels agents socials per elaborar la pròpia identitat i donar coherència i significació a l'estructura social (Bourdieu, 1988).

(Bourdieu *et al.*, 2001:47).

El trobem en el cos perquè és el resultat d'una somatització de les estructures objectives de la nostra existència, convertides en esquemes pràctics a partir de la familiarització tàcita. Així moltes de les conductes socialment qüestionables dels joves en situació de risc, poden trobar la seva explicació en l'*habitus* interioritzat a partir de l'educació rebuda en el sí familiar.

“Si un excluido se construyó socialmente según una estrategia que naturaliza su condición, actuará según esa construcción, es decir, al margen de lo que llamamos sociedad (...) la exclusión se naturaliza” (Carballeda, 2002:75).

L'*habitus* que adquirim en el sí d'una comunitat marcarà l'escala de valors i les preferències educatives i socials del nostre entorn i fins i tot les xarxes de relacions socials.

Alguns autors també consideren l'acció individual i la personalitat, com una de les causes de l'exclusió social. Hi ha factors de caire personal que poden contribuir en l'autoinserció cap a les dinàmiques d'exclusió. Aquests factors personals facilitadors de l'automarginació poden ser voluntaris i motivats per un estil cognitiu pessimista o uns hàbits mentals fonamentats en el pensament absolutista, o involuntaris, assentats en el marc de l'autodesconeixença o pobre autocontrol de la pròpia conducta (Salmurri, 2004:93).

En el primer dels casos i com a exemple d'autoestigmatització voluntària, Willis (1988) ens exposa el concepte de *penetració*, pel qual els joves en exclusió renuncien a canviar la seva situació de marginats i accepten tàcitament el fracàs escolar i les feines de menys prestigi (Maza, 1999:81).

“Todos los grupos están penetrados a través de las mismas condiciones realmente determinantes que sostienen sus

posibilidades presentes y futuras. (...) Los límites a, y las relaciones internas de, lo que es descubierto ya están establecidos” (Willis, 1988:142).

Pels joves de l'estudi de Willis, tot està determinat i decidit per les forces estructurals del sistema. Es consideren a sí mateixos incapaços de modificar o canviar el seu destí acadèmic o laboral i, fins i tot, se senten orgullosos de pertànyer a la cultura contraescolar¹⁶. Fer feines que impliquin un esforç físic considerable o sota unes condicions severes, els construeix com a “homes” molt masculins i per tant, més valerosos socialment en la seva contracultura (Gil, 2002:105-106). Certs actes de violència reforcen el seu ego i augmenten el seu prestigi social (Dunning *et al.*, 1992:291). Aquesta automarginació està recolzada per la influència familiar i la pressió de grup que es genera en la cultura contraescolar.

Giddens (1992) defineix la situació d'autoestigmatització com a *desviació secundària*, on la persona accepta l'etiquetatge que els altres li han atorgat i s'assumeix a sí mateix en funció del que els altres perceben d'ell. Els processos d'etiquetació ens permeten crear categories i definir una estructura de poder en el sistema social.

Maza (1999), en aquest mateix sentit reconeix que en els processos de marginació és molt important la manera de veure's i de pensar-se un mateix, ja que les persones en risc d'exclusió tenen la seva pròpia participació en la construcció de la seva situació (Maza, 1999:139).

En aquest mateix sentit Gil (2002) considera que l'acció individual té un pes específic en la pròpia exclusió, tot i que en diferència graus d'implicació i de responsabilitat. En fa un triple anàlisi: des d'una perspectiva *liberal*, la culpabilitat personal pot tenir matisos i

¹⁶ La noció de cultura contraescolar fa referència al conjunt de valors que l'escola rebutja pel seu caràcter sexista, racista i violent i representa una actitud constant d'oposició a l'autoritat. La forma de vestir-se, les bromes pesades i de caire sexual, la manera de parlar faltant-se al respecte, les intimidacions i baralles, el fumar i el beure en edats tempranes, són *modus* del seu capital simbòlic (Willis, 1988:66-73).

exculpacions depenent de les situacions prèvies i les maneres de fer front a les situacions donades.

El model *nominalista* defensa una exculpació total de la voluntat particular. Són les estructures subjacents del sistema social les que manipulen i cohesionen als individus per a l'acció i la llibertat de decisió.

Amb la perspectiva *biologista*, la responsabilitat i legitimitat dels actes humans està en els instints animals. Aquesta animalitat justifica i disculpa tota acció i conducta socialment castigable. Perdre el control, tornar-se violent o agressiu... (*op. cit.*, p. 28).

Altres autors han buscat les possibles causes explicatives de les situacions d'exclusió social, en els dèficits en l'adquisició i entrenament de les habilitats socials durant la infància. L'aprenentatge d'aquestes habilitats socials d'interacció i d'autocontrol, implica una millora emocional, i uns factors de protecció cognitius imprescindibles per a la resiliència i resistència, i contribueix a la salut psicològica del menor (Salmurri i Skoknic, 2003:49-52; Maza, 2004).

El coneixement i domini de les habilitats socials són també un factor personal voluntari per a la integració social. Per Feroso (1994) les habilitats socials són la competència social per actuar assertivament i adaptar-se a les circumstàncies del context. Perquè les relacions socials siguin positives i integradores hi ha d'haver un cert grau de maduresa i coneixement en l'aplicació de les habilitats socials (*op. cit.*, p.273). Classifica les habilitats socials en quatre grans grups. Les habilitats socials *d'autoafirmació* fan referència a la capacitat de defensar els propis drets, expressar opinions, saber-se disculpar, comprendre i resoldre els conflictes i saber complir les expectatives que els altres han fet de nosaltres. Les habilitats *d'interacció* fan referència a la capacitat d'adaptar-se al grup i de comprendre els seus rols i sentiments, i a la capacitat de saber escoltar i respondre a les exigències dels altres. Les habilitats *verbals* ens disposen per a fer i rebre compliments, expressar queixes, demanar favors i saber dir no, i per a fer preguntes i donar

informació. I l'últim gran grup són les habilitats *no-verbals*, aquelles que ens permeten l'expressió de sentiments a partir del llenguatge corporal.

L'objectiu de les habilitats socials és doble. Per un cantó modelar i canalitzar les pulsions primàries, és a dir tenir un major autocontrol; per un altre cantó interactuar amb els elements i agents socials. La pèrdua de l'autocontrol ens duu a la inadaptació social i a la conducta agressiva i impulsiva pròpia dels joves en situació de risc.

Goldstein (1980) fa una taxonomia de les habilitats socials necessàries per a la plena integració social. Fixem-nos en la figura 2.7:

PRINCIPALS HABILITATS SOCIALS	
Primeres habilitats socials	<ul style="list-style-type: none"> - Escoltar - Iniciar i mantenir una conversa - Formular una pregunta - Donar les gràcies - Presentar-se - Presentar altres persones - Fer un compliment
Habilitats socials avançades	<ul style="list-style-type: none"> - Demanar ajuda - Participar - Donar o seguir instruccions - Disculpar-se - Convèncer als altres
Habilitats relacionades amb els sentiments	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer i expressar els propis sentiments - Comprendre els sentiments dels altres - Enfrontar-se amb l'enuig d'un altre - Expressar afecte - Resoldre la por - Autorecompensar-se
Habilitats alternatives a l'agressió	<ul style="list-style-type: none"> - Demanar permís - Compartir alguna cosa - Ajudar als altres - Negociar - Utilitzar l'autocontrol - Defensar els propis drets - Respondre a les bromes - Evitar els problemes amb els altres - No entrar en baralles
Habilitats per fer front a l'estrès	<ul style="list-style-type: none"> - Formular i respondre a una queixa - Demostrar esportivitat en acabar un joc - Resoldre la vergonya - Compondre-se-les quan s'és bandejat - Defensar un amic - Respondre a una acusació - Fer front a les pressions del grup
Habilitats de planificació	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre iniciatives - Discernir la causa d'un problema - Establir un objectiu - Determinar les pròpies habilitats - Recollir informació - Resoldre els problemes segons la seva importància - Prendre una decisió - Concentrar-se en una tasca

*Figura 2.7.-Les habilitats socials.
Font: Goldstein, 1980.*

Riera (2001) considera les habilitats com aquelles destreses que requereixen un aprenentatge per assolir eficaçment un objectiu en un entorn concret (*op. cit.*, p.47). Per Salmurri (2004) les habilitats seran totes aquelles eines que emprem per establir relacions harmòniques amb el nostre entorn i amb les persones que ens rodegen: l'assertivitat, l'escolta, les habilitats de comunicació i negociació...

“L'ensenyament de les habilitats socials no només ha demostrat la seva eficàcia en el tractament de dèficits, sinó en la prevenció de dèficits i del desenvolupament de determinats quadres psicopatològics (ansietat, fòbia social, depressió, toxicomanies i esquizofrènia). El nen socialment hàbil té una major capacitat de desenvolupar-se en el complex món social. D'aquesta manera l'ensenyament d'habilitats socials no s'ha de considerar una estratègia exclusivament terapèutica i s'ha d'aplicar com una estratègia preventiva (Salmurri, 2004:126).

Les habilitats socials no només ens faciliten la integració en el grup sinó que a més milloren la qualitat del capital social i les xarxes de relacions interpersonals.

L'absència d'autocontrol és un tercer factor personal responsable dels processos de marginació social i s'entén com la incapacitat de produir, dirigir i gestionar la pròpia conducta (Fermoso, 1994:286; Baert, 2001:88; Salmurri, 2004:34; Baron *et al.*, 2005:169). L'autocontrol del pensament, de la conducta i de les accions és un dels objectius de l'educació, essent l'autoreflexió i l'ús dels processos cognitius superiors (pensament i llenguatge) el vehicle per assolir-lo.

“Si al autocontrol no se le atribuye más eficacia que la eliminación de conductas perturbadoras de la convivencia, se le habría privado de su carácter socializador y moralizador”
(Fermoso, 1994:284).

L'autocontrol¹⁷ requereix un esforç constant de reflexió i autoavaluació i és una habilitat que ha d'aprendre's. En la seva absència s'empren operacions psicològiques defensives tals com la naturalització, la rigidesa mental, l'exaltació i l'exageració. En aquest mateix sentit, la impulsivitat, l'estil cognitiu pessimista i uns hàbits inadequats de conducta (poc esforç, poca constància i poca perseverància), dificulten l'autocontrol.

L'autocontrol serà el marc de contenció enfront de les situacions de frustració, indefensió, pors i ansietats. Serà, en definitiva, el marc on es desenvolupin les estratègies cognitives de resistència, resiliència i motivació, tres capacitats cognitives bàsiques per a la integració social. Tant la resiliència, com la resistència, com la motivació, són tres competències que intervenen en els processos d'afrontament de l'estrès i les situacions de frustració, són en definitiva eines personals per a l'adaptació i la integració en l'entorn.

El concepte de resiliència serà l'habilitat de la persona per a superar una situació adversa¹⁸ i recuperar-se de les possibles conseqüències traumàtiques (Anzola, 2001:157; Corsi, 2003:190; Cyrulnik, 2005:23). Són un conjunt de processos psicològics i socials que permeten reequilibrar la pròpia quotidianitat després d'unes circumstàncies adverses. Aquesta habilitat es considera un factor de protecció social i de reparació psíquica que evita caure en les dinàmiques d'exclusió.

La motivació cap a les conductes prosocials i cap a la intencionalitat de la integració es defineix com el conjunt d'estratègies i impulsos que fa l'organisme per a satisfer una necessitat social (Bakker, 1993:20; Papalia, 1995:321-325; Valdés, 1998:99). La motivació, en termes genèrics, és

¹⁷ Salmurri (2004) diferencia entre autocontrol emocional i autocontrol de la conducta, essent el primer "la capacitat de dirigir l'estat d'ànim, els sentiments i les emocions d'un mateix", i el segon "la capacitat de fer i posar en pràctica els propòsits propis" (*op. cit.*, p.34).

¹⁸ La intensitat amb la que es viuen les situacions traumàtiques depenen de la història personal de cada persona (experiències passades), del temperament, la significació social del fet traumàtic i el recolzament social. El dolor i l'afrontament del patiment són situacions subjectives.

“la fuerza que activa el comportamiento, que lo dirige y que subyace a toda tendencia por la supervivencia” (Papalia, 1995:320).

Aquesta definició suposa que per assolir una fita ha d'haver un grau mínim d'energia i activació, un objectiu i una permanència temporal de sosteniment d'aquesta energia per poder-la assolir. Hi ha múltiples definicions sobre el concepte de motivació; algunes donen més èmfasi a aspectes pròpiament cognitius, d'altres a aspectes fisiològics i d'altres a aspectes relacionats amb l'aprenentatge social. En funció de cada model definitori, la motivació s'entén que depèn d'un conjunt de variables, algunes d'elles situacionals i fisiològiques¹⁹, d'altres pròpiament cognitives (Villamarín *et al.*, 2001:7).

Les primeres fan referència als impulsos que energitzen la conducta, a l'activació arousal** i al conjunt d'incentius (externs o autoincentius). Les segones fan referència a les expectatives que tenim de les situacions, a les atribucions causals (*locus intern* o *locus extern*) i a les intencions de les metes.

1.- Les expectatives, són al seu torn, unitats d'informació que ens anticipen futurs esdeveniments en funció de la nostra conducta i que condicionen la nostra autoeficàcia, és a dir la nostra autoconfiança sobre les pròpies competències i habilitats per assolir una fita o superar un obstacle.

L'autoeficàcia ens dóna la confiança necessària per a executar tasques físiques i acadèmiques i ens permet utilitzar les habilitats socials adequades per a conduir-nos enfront de l'ansietat i de l'estrès. L'autoeficàcia (acadèmica, social o autoregulada) condiciona el comportament prosocial o la desvinculació i és l'eina per evitar les conductes d'automarginació (Baron, 2005:190).

“Una autoeficacia alta es crucial para la ejecución exitosa de tareas tan diversas como trabajo escolar, ejercicio físico, salud, acción política, y evitar comportamientos transgresores” (*op. cit.*, p.190).

¹⁹Les variables situacionals de la motivació es tractaran en el punt següent, *Centres de reeducació*.

Una retroalimentació positiva sobre les nostres habilitats fa que s'incrementi l'autoeficàcia²⁰, i les conseqüències emocionals d'aquesta última repercuteixen en l'autoestima.

Per Bandura (1986; cfr. Villamarín, 2001:19), hi ha quatre fonts de informació que influeixen la nostra perspectiva d'autoeficàcia; les experiències d'èxit personal, la informació verbal, els aprenentatges vicaris i els estats fisiològics.

En un entorn social amb un reforç positiu i una percepció d'autoeficàcia alt, les conductes de la persona seran segures, oportunes i prosocials. En un entorn amb poc reforçament però amb una alta autoeficàcia, la persona experimentarà un esforç per a la integració i acceptació del grup. Amb una alta autoeficàcia però en un entorn hostil, la persona experimentarà sentiments d'indefensió, menyspreu i inutilitat conductual. I finalment, en situacions en què les experiències socials o personals no reben cap reforç positiu i l'autoestima i l'autoeficàcia són nul·les, la persona tendirà a desenvolupar conductes autoexcloents. Unes variables que queden resumides en el quadre de la figura 2.8:

		REFORÇ DE L'ENTORN ²¹	
		Positiu	Negatiu
AUTOEFICÀCIA	Positiu	Conducta prosocial	Esforç per a la integració
	Negatiu	Indefensió	Apatia, resignació, automarginació

*Figura 2.8.- Quadre sobre l'autoeficàcia i el reforç social.
Font: elaboració pròpia.*

²⁰L'autoeficàcia col·lectiva fa referència a la creença compartida entre els membres d'un grup, cap a l'acció conjunt per assolir un objectiu.

²¹ Entenem com a entorn educatiu tots aquells agents o institucions que influeixen en la socialització secundària del infant o jove, i a partir de les quals s'estableixen relacions i defineixen la quantitat i qualitat del capital social. Els grups d'iguals, les amistats, el barri, l'escola, grups d'oci i esbarjo

El paper de l'entorn és fonamental no només per la percepció de l'autoeficàcia, sinó també per la formació dels recursos personals. Un entorn o barri que doni reforç negatiu o que limiti la percepció d'autoeficàcia, esdevé un entorn deseducador. Els entorns educatius són transmissors d'hàbits, pautes de comportament, reproduccions socials, lògiques de participació, desitjos, estètica i sistemes de valors.

Els barris i els espais urbans en general són importants espais educatius (Bohigas, 1999). La seva estructura, arquitectura i organització definiran els grups identitaris que hi pertanyin. Aquesta creació d'identitat generarà dinàmiques de cohesió i d'integració social.

Però perquè això sigui possible, hi ha d'haver altres elements funcionals que van més enllà dels pròpiament urbanístics: les escoles, els centres d'esplai, els comerços, els serveis, els transports...

Els barris poden esdevenir espais marginals si aquests elements configuradors no s'hi troben representats.

2.- Els processos atribucionals són la manera com atribuïm cognitivament la responsabilitat dels actes o conductes que fem. És *“la relació que establim entre un fet i una causa”* (Salmurri, 2004:89). Són *“les explicacions que un es dóna a si mateix sobre les causes de la conducta, pròpia o aliena, o sobre les causes d'esdeveniments derivats d'aquesta, una vegada que ha tingut lloc la conducta i les seves conseqüències”*(Villamarín, 2001:21).

Els processos atribucionals seran els responsables de la responsabilització dels nostres actes i vindran determinats, un cop més, per les experiències prèvies, les necessitats psicològiques de salvaguardar l'autoestima i per les necessitats psicològiques de competència.

Les persones que responsabilitzen de la seva situació o conducta a les causes externes tenen un *locus de control* extern, i sovint no assumeixen

culpabilitats, les persones amb un *locus* intern s'atribueixen a sí mateixes les conseqüències dels propis actes²² (Baron, 2005:424).

3.- Les intencions de meta són la tercera dimensió de la motivació de la conducta, i fa referència al constructe psicològic previ que ens formem sobre una fita a assolir. És el nivell d'aspiració, l'objectiu que creiem que podem assolir, i ve determinat per l'autoeficàcia, les competències personals i l'experiència prèvia.

En resum, els recursos personals que emprem per a relacionar-nos amb el nostre entorn són definatoris per a la integració o exclusió social. Aquests recursos prenen diverses modalitats: habilitats socials, autocontrol i resiliència. L'autoestigmatització, un estil cognitiu rígid, o els dèficits en els processos de comunicació i adaptació a l'entorn poden dificultar la plena integració en la comunitat.

L'absència de certs recursos personals pot venir donada per un context educatiu pobre, o per una limitació mental o física. Les psicopatologies, doncs, són també factors decisoris en els processos d'entrada en les bosses de marginalitat.

²² Des de l'esport i l'activitat física es pot treballar l'assumpció de la responsabilitat com ho demostra l'estudi de Hellison (1995; cfr. Gutiérrez, 2003:134-135)

PSICOPATOLOGIES

Considerem la salut mental i les psicopatologies un factor de risc d'exclusió. La psicopatologia estudia totes aquelles alteracions conductuals o conductes anòmales, prenent com a referència criteris com l'autocontrol, els nivells d'autonomia, la capacitat d'adaptació, el nivell de desenvolupament cognitiu** i l'edat cronològica de la persona.

Una salut mental deficitària o un nivell de desenvolupament maduratiu i cognitiu pobre, pot dur a la persona a la inadaptació conductual, i per això és necessari establir uns criteris de "normalitat" per orientar el diagnòstic i si s'escau dissenyar la intervenció (Jiménez, 1995:24).

Serà en la infància i l'adolescència on s'intuiran les primeres patologies i és per això que Sroufe i Rutter (1984) estableixen uns mínims de desenvolupament per a cada franja d'edat:

EDAT	ASPECTES MADURATIUS I DE DESENVOLUPAMENT
0 - 1	- Regulació biològica. - Interacció didàctica equilibrada. - Formació d'una relació efectiva i vinculant.
1 - 2 1/2	- Exploració, experimentació i domini del món de l'objecte. - Individuació i autonomia. - Resposta al control extern dels impulsos.
3 - 5	- Flexible auto-control - Autoresistència. - Iniciativa. - Concepte d'identificació i gènere. - Establiment d'un contacte efectiu amb els iguals (empatia).
6 - 12	- Comprensió social. - Constància del gènere. - Companyerisme. - Sentiment de ser competent. - Adaptació escolar.
13 i +	- Operacions formals. - Amistat. - Inici de les relacions heterosexuales. - Emancipació. - Identitat.

Figura 2.9.-Quadre sobre els nivells de desenvolupament per edats.
Font: Sroufe i Rutter 1984; cfr. Jiménez, 1995:26.

Aquesta taxonomia de nivells de desenvolupament és orientativa i no s'ha d'aplicar *strictu sensu* en tots els casos, ja que el desenvolupament té diferents ritmes per a les diferents persones. Aquesta taula ens permet mesurar els nivells de funcionament (emocional, cognitiu, social i fisiològic) i els patrons d'afrontament en relació a les tasques evolutives (regulació de funcions biològiques, vincles emocionals, dependència, autocontrol i acceptació de les normes), per diagnosticar la necessitat d'aplicar un programa de integració o no.

Com a trastorns infantils trobem aquells que poden derivar de neuroticismes, psicotismes i trastorns emocionals.

En síntesi, podem dir que hi ha tres factors decisius que marcaran les situacions d'exclusió social; a la vegada cadascun d'aquests factors repercuteix en diferents aspectes de la realitat de la persona:

1.-Els models de mercat neoliberal defineixen un *modus vivendi* sostingut en la competitivitat, el mercat laboral i els béns de producció i consum. Participar o no en aquest model de mercat defineix l'economia, i per tant, les possibilitats d'accedir a certs béns, no només de consum, sinó també educatius, culturals i relacionals. Estar en el mercat laboral possibilita adquirir alguns d'aquests béns i organitzar el temps personal.

2.-La família és un segon factor decisor. És l'agent socialitzador primari, i transmet als infants i joves els capitals culturals i econòmics. La família socialitza en *l'habitus*, la intel·ligència i les capacitats, així com també en l'escala de valors i la percepció i sentit de la realitat envoltant. Actualment la família ha perdut part del paper de control i contenció educativa, i ha de fer front, cada cop més, als reptes del relativisme de valors i la societat del consum i la immediatesa.

3.-Els recursos personals de cadascú, tant els genètics com els adquirits també poden determinar les situacions de risc. L'autocontrol, la resiliència, el temperament, les habilitats socials, les psicopatologies (la salut mental) com la pròpia educació de base, en són els indicadors observables.

Després de fer l'anàlisi etiològica i veure quins són els factors que més decididament intervenen en els processos d'exclusió social, podem saber on intervenir més directament per a intentar erradicar-la, si és que és possible. En aquest sentit s'han definit ja algunes polítiques d'intervenció a nivell europeu, i conèixer-les ens servirà per emmarcar més concretament l'entesa europea sobre el què és l'exclusió social.

2.1.4.-**ANÀLISI DELS PLANS NACIONALS PER A LA INTEGRACIÓ EN LA UNIÓ EUROPEA**

Dins la complexitat de situacions d'exclusió que es viuen en les societats occidentals, els plans i les intervencions per a fer-hi front s'han especialitzat i han definit per a cada tipologia d'exclusió mesures i polítiques concretes. Tenim noves formes d'exclusió i, per tant, hem de dissenyar nous models i polítiques d'intervenció (Carballeda, 2002:88; Subirats, 2004:16).

En termes genèrics la Unió Europea, des de tots els seus Estats membres i les corresponents institucions, s'ha preocupat per la integració social de les cada cop més àmplies bosses de marginació i exclusió. Pel març de 2000, el Consell Europeu²³ es reuneix a Lisboa i a Feira, per plantejar-se per primera vegada la necessitat urgent de donar resposta a la situació creixent de desigualtat. Els països reunits defineixen i firmen els Plans Nacionals d'Acció (PNA) pels quals s'estableix una metodologia i un calendari per a treballar conjuntament des de tots els Estats.

Cada Estat ha d'elaborar un PNA que tingui una vigència de dos anys, i que es proposi assolir un doble objectiu: reduir les bosses de exclusió social a nivell nacional i generar coneixement sobre la problemàtica a nivell comunitari, dissenyar en definitiva polítiques preventives i reparadores (Karsz, 2004:61).

Cada PNA, així com les accions encaminades a assolir els objectius, s'emmarquen dins el *mètode obert de cooperació* que coordina la Comissió Europea²⁴. La Comissió afirma que:

²³ El Consell Europeu és l'òrgan de decisió política més important de l'estructura europea. Els ministres o caps de govern de cada Estat es reuneixen en el sí del Consell per a tractar els temes d'interès per a la Comunitat i les accions diplomàtiques en afers internacionals que afectin els interessos de les Comunitats Europees.

²⁴ La Comissió Europea és una institució amb poders d'iniciativa, execució, gestió i control del que es decideix a les instàncies comunitàries.

“el desafiament no consisteix tan sols a millorar l'assistència proporcionada a les persones excloses (o exposades al risc d'exclusió), sinó també a actuar per eliminar les barreres estructurals que dificulten la integració social i reduir així els casos de marginació social”

(Subirats, 2004:36).

La Comissió Europea té un paper complementari i de coordinació de les accions que es facin en cada PNA dels Estats. Així en el cas de Catalunya, la Generalitat ha pres competències en matèria d'integració segons diversos articles del Estatut d'Autonomia de Catalunya ²⁵ (VVAA 2006).

En l'article 15.2 del capítol I s'expressa que:

“Totes les persones tenen dret a viure amb dignitat, seguretat i autonomia, lliures d'explotació, de maltractaments i de tota mena de discriminació, i tenen dret al lliure desenvolupament de llur personalitat i capacitat personal”.

I en l'article 42.2 del capítol I es declara que:

“Els poders públics han de vetllar per la plena integració social, econòmica i laboral de les persones i dels col·lectius més necessitats de protecció, especialment dels que es troben en situació de pobresa i de risc d'exclusió social”.

En matèria de immigració correspon a la Generalitat de Catalunya:

“L'establiment i la regulació de les mesures necessàries per a la integració social i econòmica de les persones immigrades i per a llur participació social” (Article 138.1.c.)

²⁵ La Generalitat de Catalunya té competències en Assistència Social segons l'article 148.1/20 del capítol III del títol VIII de la Constitució Espanyola, pel qual: “*Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: (...) Asistencia Social*” (López, 1986:106).

En desembre de 2000, a Niça, es ratifiquen les propostes dels PNA dels Estats i la Comissió Europea, i s'impulsen les actuacions que s'han d'implementar fins al any 2003.

Un any més tard, el Consell d'Europa i la Comissió Europea es reuneixen a Laeken per valorar el *mètode obert* coordinat i les implementacions que es duen a terme a cada Estat. Es fan propostes per a la millora i la reflexió dels PNA per al següent període (2003-2005). A la figura 2.10 en veiem un cronograma del procés fet:

CALENDARI	CONSELLS	ACORDS
Març 2000	Consell Europeu de Lisboa i Feira	- Impulsar la lluita contra l'exclusió social - Metodologia: mètode obert coordinat per la Comissió Europea
Desembre 2000	Consell Europeu de Niça	- Ratificació dels acords de Lisboa i Feira i dels PNA dels Estats membres - Definició dels objectius mínims comunitaris a assolir
Desembre 2001	Consell Europeu de Laeken	- Reflexió i revisió dels acords i implementacions de Niça i Lisboa - Noves propostes pel bienni 2003-2005

Figura 2.10.-Cronograma sobre les accions del Consell Europeu en matèria de PNA.

Font: Adaptació Subirats, 2004:39.

S'entén que cada Estat membre té una història i realitat particulars i que per tant, les circumstàncies i fets pels quals s'arriben a les situacions d'exclusió social també són diferents. Aquesta circumstància també marca les polítiques socials d'integració i cohesió de cada Estat. El Comitè de Protecció Social del Consell Europeu proposa que, tot i aquesta pluralitat de realitats, cada Estat respecti els mínims acordats a Niça per tant de seguir a nivell europeu una línia de treball comunitària.

A la figura 2.11, veiem els objectius acordats a Niça:

OBJECTIUS PER LA LLUITA CONTRA L'EXCLUSIÓ SOCIAL ACORDATS EN EL CONSELL D'EUROPA DE NIÇA		
1.- Foment de la participació en l'ocupació o de l'accés als recursos, drets, béns i serveis per part de tothom	1.1.- Foment de la participació en l'ocupació	a.- Afavorir l'accés a una ocupació duradora i de qualitat per a totes les dones i tots els homes en situació de treballar b.- Prevenir les ruptures professionals desenvolupant la capacitat d'inserció professional mitjançant la gestió de recursos humans, l'organització del treball i la formació permanent
	1.2.- Foment de l'accés a tots els recursos, drets, béns i serveis	a.- Organitzar els sistemes de protecció social b.- Aplicar polítiques que tinguin per objectiu l'accés de tothom a un habitatge digne i saludable, així com als serveis essencials necessaris, tenint en compte el context local, i a una existència normal en aquest habitatge c.- Aplicar polítiques que tinguin per objectiu l'accés de tothom a les atencions necessàries per al seu estat de salut, fins i tot en cas de dependència d.- Desenvolupar prestacions, serveis o mesures d'acompanyament per a les persones que els requereixin, que els permetin un accés efectiu a l'educació, a la justícia i a altres servis públic i privats com la cultura, l'esport i les activitats recreatives
2.- Prevenció dels riscos d'exclusió		a.- Aprofitar plenament les possibilitats de la societat del coneixement i de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, i vetllar perquè ningú no en quedi al marge, fent especial atenció a les necessitats de les persones amb discapacitat, exclusió escolar o pèrdua de l'habitatge b.- Aplicar mesures destinades a preservar tota forma de solidaritat familiar c.- Aplicar polítiques que tinguin per objectiu evitar les crisi en les condicions de vida que puguin conduir a situacions d'exclusió, especialment pel que fa als casos d'endeutament excessiu
3.- Actuació a favor dels més vulnerables		a.- Afavorir la integració social de les dones i del homes que, especialment a causa de la seva minusvalidesa o de la seva pertinença a un grup social amb dificultats d'inserció particulars, corrin el risc de trobar-se en situacions de pobresa persistent b.- Actuar en vista a l'eliminació de les situacions d'exclusió social que afectin els nens i donar-los totes les oportunitats d'una bona inserció social. c.- Desenvolupar accions globals destinades als territoris en què hi hagi exclusió
4.- Mobilització de tots els agents		a.- Promoure, segons les pràctiques nacionals, la participació i l'expressió de les persones en situació d'exclusió, particularment pel que fa a la seva situació, a les polítiques i a les accions de les quals són destinatàries b.- Vetllar per la integració de la lluita contra les exclusions en el conjunt de les polítiques c.- Promoure el diàleg i la coordinació entre tots els agents públics i privats interessats, especialment implicant els interlocutors socials, les ONG i les organitzacions de serveis social, fomentant la responsabilitat i l'actuació de tots els ciutadans, i propiciant la responsabilitat social de les empreses

Figura 2.11.- Quadre resum dels objectius contra l'exclusió social al consell de Niça.

Font: Subirats, 2004:41.

Tot i les recomanacions del Comitè de Protecció Social de seguir les directrius de Niça, alguns països com Àustria, Alemanya, Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Holanda i Suècia van adoptar una estructura de disseny, d'implementació i d'intervenció pròpies en matèria d'integració.

Per a mesurar l'exclusió social en les seves diverses tipologies, la majoria de països han desenvolupat un sistema d'indicadors diferenciats, essent Alemanya, Espanya, Finlàndia, Holanda i Portugal els països que han desenvolupat nivells de concreció més específics, i Bèlgica, França, Irlanda, Itàlia i Luxemburg els països que no han desenvolupat cap taula d'indicadors mesurables.

En el cas concret d'Espanya, per a realitzar el PNA corresponent es va construir una plantilla inicial de 46 indicadors (o variables), seguint els àmbits d'exclusió considerats prèviament (àmbit econòmic, àmbit laboral, àmbit formatiu, àmbit residencial, àmbit sociosanitari i àmbit relacional).

A Catalunya els indicadors de risc els estableix l'Institut Català d'Assistència i de Serveis Socials (ICASS), i n'estableix l'atur, les famílies monoparentals, l'analfabetisme, el desconeixement de la llengua i les llargues malalties, com els més importants.

Pel que fa als col·lectius que són atesos en els PNA, cada país n'escull aquells que creuen més necessaris. A Espanya concretament, ni els col·lectius drogodependents o alcohòlics, ni les persones amb problemes psíquics, ni la prostitució, s'inclouen en els PNA per a la integració.

En la figura 2.12 s'aprecien els col·lectius socials en risc atesos en els diferents Estats membres:

COL·LECTIUS INCLOSOS	PAÏSOS														
	Alemanya	Àustria	Bèlgica	Dinamarca	Espanya	Finlàndia	França	Grècia	Holanda	Irlanda	Itàlia	Luxemburg	Portugal	Regne Unit	Suècia
Persones discapacitades	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+				+
Infància	+	+	+	+	+	+	+			+		+	+	+	+
Pers. immigrades/ Asiliades	+	+			+	+	+	+	+		+	+	+	+	
Pers. sense sostre	+	+	+	+	+	+			+	+				+	+
Dones	+	+		+	+	+	+	+	+	+					+
Joves	+	+	+	+	+	+			+	+	+			+	
Drogodependents	+	+	+	+		+				+	+	+		+	+
Famílies	+	+	+		+						+	+	+	+	
Gent gran			+	+	+				+	+	+			+	
Exreclusos/ amb antecedents		+			+				+	+	+				+
Per. problemes psíquics		+	+	+					+			+			
Per. alcohòliques			+	+		+					+				
Minories ètniques				+	+				+	+	+				
Pobresa	+	+										+	+		
Desocupats/es				+					+	+					
Prostitució				+		+									
Emigrants retornats					+										
Analfabets/es									+						

Figura 2.12.- Quadre sobre els col·lectius en risc atesos en els diferents Estats membres.
Font: Subirats, 2004:55.

Espanya és l'únic país de la Comunitat que dona assistència als emigrants que retornen als països d'origen, però per contra, no té en els PNA

programes específics per a la integració de persones drogodependents o alcohòlics, ni malalts psíquics o analfabets.

En el cas de Catalunya, i per la Llei dels Serveis Socials 26/1985 art.5, es considera que els col·lectius pels quals cal intervenir més eficaçment són la família, la infància i l'adolescència, la vellesa, els discapacitats, els toxicòmans, la prevenció i la superació de les formes de discriminació, la prevenció i el tractament de la delinqüència, les situacions d'urgència social i la previsió d'altres necessitats i altres formes de lluita contra la marginació social.

En síntesi, l'exclusió social no és un estat sinó un procés en el que s'hi arriba per una multipatologia social o per un conjunt de dificultats i mancances individuals, o per totes dues situacions simultànies. És un fenomen que resulta d'una reproducció o acumulació de factors socials i personals, que trenquen o dificulten l'establiment de xarxes de recolzament social, i en conseqüència espais per a la integració en les dinàmiques generals.

La integració social, per la seva banda, es defineix com un procés pel qual s'accedeix a les eines culturals i estructurals per a poder moure's en la quotidianitat, una necessitat psicològica d'ésser acceptat, valorat i vinculat a les dinàmiques de l'entorn. De la mateixa manera que l'exclusió social, el concepte d'integració també té dimensions i indicadors mesurables. La plena integració d'una persona en una comunitat es donarà quan s'acompleixin totes les dimensions de la integració, que poden ser tant cognitives, com legals, com culturals.

En funció de la tendència teòrica se'n farà una anàlisi o una altra. Per alguns, la responsabilitat de l'exclusió rau en el sistema econòmic i les situacions de precarietat laboral (o l'atur). Per d'altres, el factor predominant i definatori de l'exclusió s'origina en l'analfabetisme o fracàs escolar. Per a la majoria d'autors però, els motius que duen a les situacions d'exclusió són múltiples i van en la línia de la multipatologia social, on tant l'estructura social subjacent, com l'actitud o la capacitat individuals, tenen responsabilitats compartides.

L'exclusió com a fenomen recau sobre molts àmbits de la realitat social: agents, institucions, entitats i empreses, i per tant, té efectes sobre la cultura, l'economia, la política i els valors. I fins i tot recau sobre els sentiments de cohesió i d'identitat de la comunitat.

Per altres autors la noció d'exclusió és una qüestió relativa, construïda i categoritzada per uns pocs per donar coherència i sentit a la seva pròpia professió. Els professionals del treball i l'assistència social construeixen així el seu propi objecte de treball i justifiquen el seu model laboral i les formes de detectar-lo i intervenir-hi.

Hem vist que les dinàmiques cap a l'exclusió estan generades per diferents causes, i a l'hora constitueixen diferents dimensions.

Europa, sensibilitzada per l'increment de tipologies d'exclusió i per la complexitat social del risc, necessita estudiar, analitzar i especialitzar-se en les diferents tipologies d'intervenció. El Consell d'Europa juntament amb la Comissió Europea, proposen que els Estats Membres elaborin els PNA (Plans Nacionals d'Acció), amb els objectius generals de reduir les bosses de marginalitat i generar coneixement i sensibilització sobre la problemàtica de l'exclusió.

Des de l'any 2000 es plantegen, a partir de Lisboa i de Niça, les primeres iniciatives per a la intervenció i l'entesa del que significa l'exclusió o el risc social, i quines variables cal considerar per a definir situacions de marginalitat o de vulnerabilitat en infants i joves.

En definitiva, hem determinat fins ara quins són els límits dels conceptes d'exclusió i d'integració social, puntualitzar-ne les dimensions, les causes i les intervencions a nivell local i europeu. Pertoca ara analitzar com els centres educatius i la comunitat educativa en general fan front a les necessitats socials i pedagògiques que van sorgint en matèria d'exclusió.

2.2.- CENTRES DE SOCIALITZACIÓ TERCIÀRIA

INTRODUCCIÓ

Fins al moment hem fet un repàs al concepte d'exclusió social, aproximant-nos a l'evolució històrica del concepte i a l'anàlisi etiològica de les situacions de risc, veient que els processos de socialització primària en l'àmbit familiar, o els processos de socialització secundària en l'àmbit públic, defineixen les dinàmiques d'adaptació o inadaptació social.

En aquest apartat aprofundirem en dos aspectes claus:

1r.- Per una banda, les funcions educatives i pedagògiques que tenen els centres de resocialització (CR), en relació a la integració dels infants i dels joves en situació de risc d'exclusió. Explicarem què entenen per educar, en què eduquen i quines dimensions educatives consideren més importants.

2n.- Per una altra banda, veurem quins mètodes empren aquests centres per assolir els objectius de la integració dels menors, és a dir, com ho fan.

Analitzar aquests aspectes ens servirà per establir les dimensions i les variables per a la construcció del model d'anàlisi, conèixer la realitat educativa dels CR's, i la concepció que aquests tenen sobre la reeducació i les dinàmiques socialitzadores.

Els CR's es plantegen l'educació integral de la persona com la més idònia, tot i que, com veurem en el treball de camp, troben dificultats per a aplicar-la en la complexitat del seu significat. Entenen que una educació íntegra és aquella que recull aspectes com la capacitat de dialogar o l'obtenció d'habilitats per a la coherència en els judicis de valor.

“La formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto por los derechos humanos, supone formar un perfil (...) caracterizado por los siguientes rasgos:

- a) Desarrollar las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor tales como la justicia o la solidaridad;
- b) Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática;
- c) Construir una imagen de sí mismo y del tipo de vida que se desea llevar acorde con los valores personalmente deseados;
- d) Formar las capacidades y adquirir los conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad que permita elaborar normas y proyectos contextualizados y justos;
- e) Adquirir las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio u la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser deseada:
- f) Reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables que hallan en la Declaración de los Derechos Humanos unas formulaciones históricas ampliamente aceptadas;
- g) Comprender, respetar y construir normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva (Puig, 1992; cfr. Gutiérrez, 2003:34).

2.2.1.-**FUNCIONS EDUCATIVES DELS CENTRES DE RESOCIALIZACIÓ (CR'S)**

Els centres de socialització terciària²⁶ són centres amb objectius clars de reeducar conductes i hàbits dels menors en situació d'exclusió social o de risc d'exclusió. S'emparen en la concepció d'una educació integral, entenen aquesta com una formació completa del menor. Són centres que treballen no només la reeducació de la conducta, sinó també la prevenció de certs comportaments, i en altres casos, la resistència perquè els hàbits que tenen assumits no vagin a menys. Treballen des de l'educació no-formal i informal, aspectes i continguts que no poden ser treballats en una dinàmica normalitzada d'educació formal²⁷.

Els CR's, per tant, han de complir les seves tasques socialitzadores, considerant un ampli conjunt de dimensions educatives, fonamentals per a la prevenció i la reintegració de la població en risc.

Anirem, en aquest punt, explicitant les diverses dimensions en què legitimen les seves funcions, que ens orientaran a la vegada per a l'establiment de variables i indicadors per al treball de camp.

Els CR's han de contemplar en les seves tasques educatives dimensions morals, competencials, formatives, identitàries i relacionals.

²⁶ La socialització terciària (o resocialització), és aquell procés pel qual persones en situació d'inadaptació o marginalitat social assoleixen graus d'integració al grup majoritari, i que es duen a terme en centres especialitzats (Fermoso, 1994:184). La socialització terciària té l'objectiu de reeducar a aquelles persones que s'oposen a les normes socials adoptades i acceptades per la majoria.

²⁷ L'educació formal engloba aquelles activitats educatives que són plenament intencionades i sistematitzades, que tenen per objectiu l'obtenció d'unes qualificacions i titulacions. L'educació no-formal, tot i ser també intencionada i estructurada, no persegueix cap titulació, però sí una formació de l'educand. En aquest àmbit d'educació s'hi inclouen totes aquelles activitats relacionades amb l'oci, la formació laboral, la pràctica esportiva,... (Puig *et al.*, 1996; Trilla *et al.*, 1997; Sarramona, 2000:15). I finalment, dins l'àmbit de la educació informal s'hi inclouran totes aquelles influències educatives que no tenen intencionalitat expressa, però que eduquen a les persones amb la mateixa intensitat. Aquestes influències poden venir per part dels mitjans de comunicació o la pròpia interacció social.

DIMENSIÓ MORAL EN LA SOCIALITZACIÓ TERCIÀRIA

Els CR's entenen que l'educació és el millor factor protector contra d'exclusió, i la millor eina per a resistir l'entrada en les dinàmiques de la marginalitat. En aquest sentit, l'educació ens ensenya a comportar-nos en un entorn concret, integrant les normes socials de manera natural, sense plantejar-nos el seu caràcter coercitiu (Baert, 2001:104; Steiner, 2003:38). És un procés continuat de recepció, formació i maduració de la persona, que dura tota la vida (Coombs, 1993; VVAA, 1996:100; Delors, 1996; Carbonell, 2000: 11; Gardner, 2004), i on la persona ha d'aprendre a assumir la responsabilitat dels seus actes i les seves accions (Blumer, 1982; Sartre, 1992:16-24).

L'objectiu de l'educació, doncs, serà formar a persones capaces de desenvolupar pensaments autònoms, raonaments causals i capacitats d'autoconsciència, allò que el constructivista ** Piaget anomenava *moral autònoma* i pensament propi (Gallifa, 1990:8; Gutiérrez, 2003:104). La construcció com a éssers morals²⁸ permet anar evolucionant cap al pensament propi, cap a la moral autònoma i per tant, cap al raonament sociomoral.

“La educación moral tiene que ver con la formación de una personalidad consciente, libre y responsable capaz de enfrentarse a la indeterminación humana, y capaz de moverse equilibradamente en los planos personal y colectivo para asegurar la creación de formas de vida fiables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres”

(Puig, 1996:18).

Les realitats morals no són innates sinó que s'assoleixen a partir de les interaccions que l'infant té amb l'adult i que afavoreixen la moral heterònoma, és a dir, aquella que sorgeix de la reflexió crítica.

²⁸ Tant Piaget com Kohlberg han estudiat la construcció de la personalitat moral i els seus efectes en la maduració i la socialització. Piaget parla d'etapes de desenvolupament moral i Kohlberg d'estadis de desenvolupament moral (cfr. Puig, 1996:48).

En aquest marc els CR's ajuden als menors a seleccionar i a jerarquitzar els propis valors morals, perquè aprenguin a decidir en funció de la identitat amb la qual s'han construït. Es treballen, per tant, valors, entenent-se aquestes com “*un conjunt organitzat de conviccions o creences que predisposen favorable o desfavorablement a actuar respecte a un objecte social*” (op. cit., p. 35). Els valors que els CR's transmeten són de dos tipus: els valors instrumentals i els valors finals. Els primers són aquells que fan referència a la moralitat i a la competencialitat. Els segons fan referència a les diferents maneres d'existir (tant la personal com la social), i no tant en la manera de comportar-se. En aquest cas, els valors finals poden ser personals, com la llibertat, la felicitat, el reconeixement, l'autoestima o l'equilibri intern, o socials, com l'amistat, la igualtat o la maduresa afectiva.

En la figura 2.13 veiem la classificació que fa Gutiérrez sobre els valors:

VALORS INSTRUMENTALS (maneres de conducta)		VALORS FINALS (maneres d'existència)	
Morals (interpersonals)		Personals	
- Responsabilitat - Obediència - Educat - Controlat - Lliberal	- Servicial - Honest - Afectuós - Tolerant	- Vida còmode - Felicitat - Plaer - Equilibri intern - Vida excitant	-Reconeixement social - Llibertat - Autoestima - Coneixements
Competencials (intrapersonals)		Socials	
- Alegre - Ambiciós - Competent - Creatiu - Independent	- Intel·ligent - Lògic - Net - Valent	- Món en pau - Seguretat familiar - Seguretat nacional - Sentit de realització - Igualtat	- Salvació eterna - Amistat - Món agradable - Maduresa afectiva.

Figura 2.13.- Quadre sobre les tipologies de valors segons Rokeach (1973). Font: Gutiérrez, 2003:40.

Per R. Marín la classificació dels valors que haurien de transmetre les institucions educatives és substancialment diferent. Fixem-nos en la figura 2.14 quina classificació en fa:

VALORS SOCIALS:	Cooperació, amabilitat, pietat filial, justícia social, respecte, esperit cívic, sentit de responsabilitat social, dignitat pel treball...
VALORS REFERITS AL INDIVIDU:	Veracitat, honestedat, disciplina, tolerància, sentit de l'ordre, pau d'esperit, desig de perfeccionament...
VALORS REFERITS AL PAÍS O AL MÓN:	Patriotisme, consciència nacional, civisme pacífic, comprensió internacional, fraternitat humana, independència de les nacions...
VALORS DE PROCÉS:	Visió científica de la realitat, discerniment, recerca de la veritat, reflexió...

Figura 2.14.- Quadre sobre les diferents tipologies de valors segons Marín (1987). Font: Gutiérrez, 2003:4).

Els centres educatius no només han de transmetre valors socials i conductes morals, també tenen la funció social de transmetre disciplines acadèmiques, coneixements científics i habilitats amb les noves tecnologies.

DIMENSIÓ FORMATIVA/COMPETENCIAL EN ELS CR'S

Tot centre educatiu ha d'estructurar la seva intervenció psicopedagògica en uns eixos establerts per un currículum determinat. Aquest currículum dóna informació sobre *què* ensenyar (tipologia de continguts – conceptuals, procedimentals i actitudinals-), sobre *quan* ensenyar (ordenació i planificació), i sobre *com* ensenyar (mètodes).

Segons el Reial Decret 142/2007, del 26 de juny del 2007, i publicat al DOGC núm. 4915, el currículum “*és el conjunt de competències bàsiques, objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació*”, fonamentat en certes bases ideològiques, psicològiques, pedagògiques i epistemològiques.

Per tant, l'estructuració dels CR's, es fonamenta en un currículum que defineix quines competències ha d'adquirir cada infant o jove, considerant les seves característiques i nivells acadèmics i formatius.

Segons el mateix Reial Decret, cal educar en competències, per tal que:

- l'alumne sigui capaç d'integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements
- l'alumne sigui capaç d'integrar els seus aprenentatges posant en relació els diferents tipus de continguts i usar-los de manera efectiva en diferents contextos i situacions

El Reial Decret entén que una competència és la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, fet que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment, considerant sempre la dimensió social de cada situació.

S'han establert vuit competències mínimes que tot infant o jove ha de poder assolir durant el seu curs vital en un centre educatiu o en un CR.

Aquestes competències es classifiquen en dos subgrups, les *transversals* i les *específiques*:

Les competències *transversals* són la base del desenvolupament personal i les constructores del propi coneixement. Entre les transversals hi trobem, a la vegada, les competències:

- Comunicatives, que suposen saber interaccionar oralment (conversar – escoltar - expressar-se), per escrit i amb ús dels diferents llenguatges (corporal, verbal, audiovisual, musical, artístic, tecnològic).
- Metodològiques, que fan referència a la capacitat de desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions socials. És a dir, que l'infant i el jove sigui capaç d'aprendre a aprendre i de tractar i de gestionar la informació que disposa (Delors, 1996).
- Personals, que estan vinculades al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat personal. És la capacitat que han de tenir els menors d'afirmar els valors propis i l'autonomia, però també de ser oberts, flexibles i compromesos envers els altres (ser capaç d'escoltar, empatitzar, dialogar, tenir iniciatives i dur-les a terme, decidir, resoldre conflictes, tenir control emocional i capacitat d'autocrítica).

Les competències *específiques* són aquelles que estan centrades en la convivència i el fet d'habitar en el món, i el Reial Decret les classifica en dues tipologies:

- Socials i de ciutadania. Aquesta competència s'educa a partir de l'aprenentatge cooperatiu i els projectes de treball social, i ha de permetre viure en societat i exercir la ciutadania democràtica. Els alumnes han de ser capaços de comprendre la realitat social en la què viuen, cooperar i conviure. Per assolir aquesta competència cal

aplicar habilitats cognitives, habilitats socials i coneixements sobre els valors socials del nostre entorn.

- Interaccionals. És aquella capacitat que va més enllà de la simple comprensió de l'entorn. Suposa mobilitzar els sabers i continguts per poder interpretar i respondre correctament al entorn envoltant.

Per poder treballar totes aquestes competències, cal que els CR's i altres centres educatius treballin l'ampli espectre d'intel·ligències i aprenentatges, basant així les seves intervencions en les concepcions teòriques de Gardner (1998) i Gagné (1970). Les intervencions educatives en els CR's són personalitzades i centrades en l'individu, ja que no tothom té les mateixes habilitats, capacitats o intel·ligències.

“Somos capaces de “cubrir” nuestros numerosos roles profesionales y compartimentos sociales de forma eficaz, justamente porque las personas muestran diferentes perfiles de inteligencia. Incluso dentro de una profesión concreta, (...), se encuentran individuos con diferentes mezclas de potencialidades en áreas como el lenguaje, la lógica y la comprensión interpersonal” (Gardner, 1998:84).

Per Gardner (1998) la intel·ligència és un potencial biopsicològic que depèn d'aspectes biològics, culturals i educatius, tals com les predisposicions personals, els potencials cognitius, la genètica i l'entorn (*op. cit.*,p.66).

Tots naixem amb les mateixes potencialitats d'intel·ligència, per bé que l'entorn i les modificacions evolutives, van desenvolupant o atrofiant aquestes potencialitats. Tenim tipologies d'intel·ligència diferenciades i alguns autors atribueixen a cada habilitat una dimensió d'intel·ligència. Gardner, però, en diferencia set tipus: intel·ligència lingüística, intel·ligència lògic-matemàtica, intel·ligència espacial, intel·ligència

musical, intel·ligència corporal i cinètica, intel·ligència interpersonal i intel·ligència intrapersonal. La classificació és aproximada, perquè de cadascuna se'n poden extreure dimensions, que a l'hora, recombinades amb els diversos contextos culturals, donen lloc a múltiples ments (Gardner, 1998:239). Per a cada ment es desperten diferents interessos i necessitats, i per tant, les intervencions educatives i el sistema escolar ha de ser absolutament individualitzat.

A l'hora de dissenyar un pla educatiu s'han de tenir en consideració la diversitat, els diversos nivells evolutius i les diferents habilitats de cada educand.

L'educació és també el vehicle responsable per a l'assoliment d'algunes capacitats cognitives superiors, com ara el descobriment i resolució de problemàtiques, la planificació, la reflexió, la creativitat i la comprensió. Per Gardner (2004) l'autopensar-se és una més d'aquestes capacitats cognitives, així com "*ser capaç de reflexionar sobre la pròpia memòria (capacitat metamnemònica), el propi pensament (capacitat metacognitiva) i les pròpies representacions mentals (capacitat de metarepresentació)*" (op. cit., p.86). Aprendre a pensar-se ens ajudarà a millorar la pròpia percepció i autoconcepte, i ha de modificar les conductes per assolir l'adaptació al grup i a l'entorn, i en definitiva, socialitzar-nos (Bach et al., 2004; Cyrulnik, 2005).

La teoria de Gagné (1970) considera que l'objectiu de la socialització és aconseguir la capacitat de resolució de conflictes i l'adaptació als canvis de l'entorn. Defineix una escala de nivells d'aprenentatge, on és necessari integrar els aprenentatges inferiors, per assimilar els aprenentatges d'una major complexitat; s'inicia la socialització amb l'aprenentatge de senyals i es va fent cada cop més complex amb l'assoliment de nous aprenentatges. La resolució de conflictes en serà l'objectiu final de l'educació. Una escala de nivells que es representa en el quadre de la figura 2.15:

1r.- Aprenentatge de senyals
2n.- Aprenentatge d'associacions d'estímul-resposta
3r.- Encadenament de respostes motores
4t.- Associacions verbals
5è.- Discriminació múltiple
6è.- Aprenentatge de conceptes
7è.- Aprenentatge de principis
8è.- Resolució de conflictes

Figura 2.15.- Quadre sobre els nivells d'aprenentatge.
Font: Gagné, 1970.

Per assolir aquests nivells d'aprenentatge són necessaris el desenvolupament de cinc dominis o categories: destreses motores que ens permeten fer moviments coordinats, destreses lingüístiques, relacionades amb la capacitat de comunicar-nos i expressar-nos, destreses intel·lectuals, que ens permeten interpretar i comprendre la realitat a través dels símbols, estratègies cognoscitives que ens orienten en els processos d'atenció, acció i pensament i que, a la vegada, guarden relació amb la metacognició** (aprendre a aprendre) (Delors, 1996: 77) i finalment, actituds vinculades a l'*aprendre a ser*.

En l'esquema següent Chadwick i Vázquez combinen els cinc tipus de dominis d'aprenentatge amb els diferents nivells de desenvolupament de l'aprenentatge.

DOMINIS DE L'APRENENTATGE	NIVELLS DE DESENVOLUPAMENT DE L'APRENENTATGE
Destreses motores	Aprenentatge de senyals Estímul-resposta Encadenament motor
Destreses lingüístiques	Associació verbal Discriminació múltiple
Destreses intel·lectuals	Aprenentatge de conceptes, principis i problemes
Estratègies cognitives	Aprenentatge de senyals Resolució de conflictes
Actituds	Aprenentatge de senyals Estímul-resposta Encadenament motor Associació verbal Discriminació múltiple

Figura 2.16.- Quadre sobre la relació entre els cinc tipus i els vuit nivells d'aprenentatge de Gagné.

Font: Serramona, 2000:262.

L'objectiu doncs serà assolir l'autonomia en la resolució de conflictes i ser capaç de generar bricolatge** social en aquells contextos de baixa cohesió social o d'absència d'autoritat.

DIMENSIÓ NORMATIVITZADORA E IDENTITÀRIA EN ELS CR'S

Els CR's com a “*esferes d'acció pública*”, tenen l'objectiu de contribuir a l'esfera econòmica i social de l'entorn, una esfera que ha de fomentar la cohesió social i “*resistir als processos d'exclusió*” (Delors, 1996:191). Són subsistemes que tenen l'objectiu d'emancipar al menor de la dependència familiar, transferint-li normes i valors socials, i també els rols i comportaments corresponents al sistema adult. L'usuari del CR ha d'assimilar les habilitats i les pautes que garantitzen el seu futur, i per tant, la socialització és el resultat d'una integració i d'una interiorització dels rols del sistema social (Parsons, 1951, cfr. Bakker *et al.*, 1993:92; Baert, 2001; Garcia Ferrando *et al.*, 2002:43),

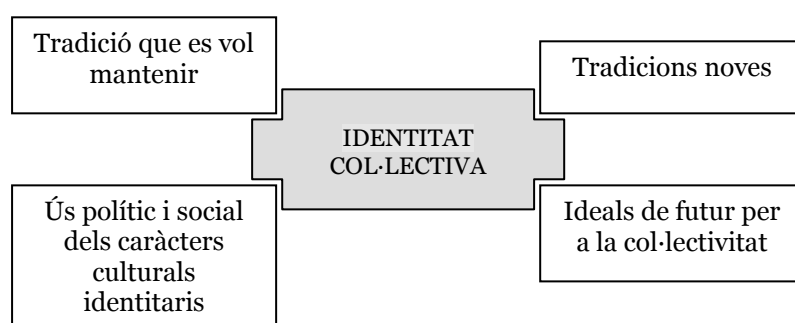
Per Paciano Feroso, l'aula com a microsocietat en què es donen relacions, respostes i experimentacions, ha d'assolir tres funcions fonamentals: el control, l'homogeneïtzació i la selecció (*op. cit.*, 1994:173). Els CR's i altres centres educatius tenen una funció de control perquè exigeixen als educands que s'acomodin a l'entorn preestablert. Homogeneïtzen, perquè creen en el menor estats físics i cognicions mentals comuns als altres membres del seu entorn, i finalment seleccionen quan l'educand ha assumit certes diferenciacions respecte a altres cultures.

Els centres educatius com els CR's tenen també l'objectiu social d'afavorir la dinamització cultural, generar canvis i necessitats, preservar la cultura general del territori (llengua, tradicions, festes,...), permetre la permeabilitat de persones i grups de persones diferenciades, socialitzar en un sentit ampli i fins i tot oferir un servei social perquè les famílies puguin treballar (Sarramona, 2000:62).

En aquesta línia Mascarell (1999), creu que els centres educatius han de treballar també aspectes identitaris²⁹, tant en l'àmbit de la transmissió com en l'àmbit de la creació dels continguts culturals. Cada cop més, i en l'era de la globalització, les identitats culturals estan en constant transformació i reconfiguració. Les identitats culturals són el sistema de continguts, creences, idees i valors d'una comunitat en un moment històric particular, són el resultat de la interacció de persones i institucions que conformen l'espai social.

Crear identitat en l'àmbit escolar és contribuir a la configuració de les maneres de viure, actuar, sentir i comprendre la realitat dels ciutadans. L'escola ha de crear formes genèriques de compartir aquesta identitat a través dels sabers, comportaments i institucions amb les quals les persones s'identifiquen.

Creant identitat col·lectiva es treballen la cohesió social i el sentiment de pertinença al grup. Fixem-nos en els elements que constitueixen la identitat (figura 2.17):



*Figura 2.17.- Esquema dels elements constituents d'identitat.
Font: elaboració pròpia.*

La identitat d'una col·lectivitat es genera a partir d'uns elements que interactuen alhora. Per un cantó, la identitat es construeix pel conjunt de tradicions que es volen mantenir i per aquelles que sorgeixen de nou, i per un altre, són aquells factors polítics que permeten als membres d'una col·lectivitat reconèixer-se enfront d'altres col·lectivitats. Finalment, la

²⁹ La identitat és una realitat construïda, compartida i intersubjectivada pels membres d'una col·lectivitat.

identitat col·lectiva també està configurada pel conjunt de idees i creences de futur.

En aquest sentit Subirats (1999), expressa la necessitat de generar identitats comunitàries per a crear xarxes de relacions i vincles basats en reciprocitats. Amb la creació de vincles comunitaris, les persones s'identificaran amb el seu entorn més proper, i deixen de ser “*unitats aïllades per ser elements constitutius i participants*” (Ibid., p. 308). Amb els vincles socials que crea l'escola es treballen els sentiment de pertinença, que és, a la vegada, el fonament per a la integració social.

“Pertànyer vol dir sentir-se amb, compartir, tenir relacions socials, poder usar un nosaltres” (Subirats, 1999:311).

Quan augmenta el sentit de comunitat i la cohesió dins d'un grup són fàcilment detectables aquelles conductes desviades i que no pertanyen a les conductes del “nosaltres”.

DIMENSIÓ RELACIONAL EN LA FUNCIO EDUCATIVA DELS CR'S

Als CR's s'ofereixen eines i instruments socials perquè els menors puguin fer una correcta “*adaptació a l'ambient en què li toca viure i actuar*” (Vigotski, 2001:309), tot i que hi ha teòrics que consideren que el que realment educa als joves i als nens/es no és la intervenció dels agents educatius tradicionals (escola i mestres) sinó la xarxa social que es crea en les institucions educatives com els CR's.

“El niño se educa a sí mismo (...) la educación en todos los países y en todas las épocas, siempre fue social, por antisocial que haya sido [el contenido de] su ideología (...) los que educaban no eran los maestros y preceptores, sino el medio social escolar”
(Vigotski, 2001:113).

L'alumne com a organisme autopoiètic es relaciona i es desenvolupa a partir d'aquesta xarxa de relacions.

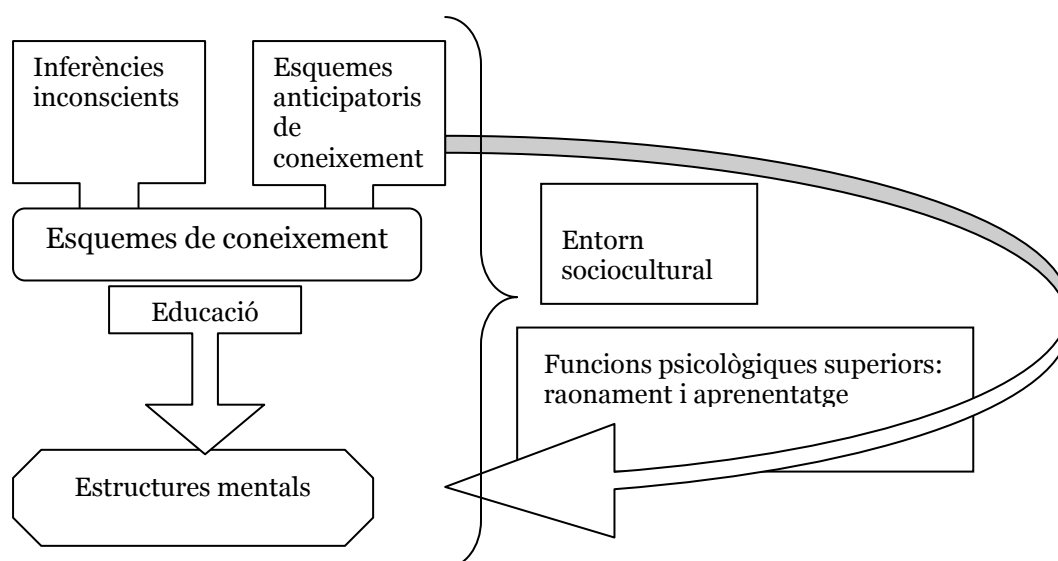
Vigotski ha estat un dels autors que més ha condicionat la configuració paradigmàtica dels processos educatius dels CR's en l'actualitat. Creu que la configuració del psiquisme es desenvolupa a partir de la mediació (relació) social, mediació que es fa possible, a la vegada, per l'adquisició d'eines per un cantó i signes per un altre (mediació semiòtica). Amb l'adquisició de signes (llenguatge, gesticulacions, escriptura) s'adquiriran significats culturals, i a la vegada l'adquisició d'eines socials potenciarà les capacitats psicològiques superiors³⁰. Entén les eines com aquells instruments orientats externament, que ens serveixen per dominar millor

³⁰ Vigotski no parla de processos psicològics, sinó de funcions psicològiques superiors o inferiors, essent les *funcions psicològiques inferiors* aquelles que no controlen conscientment i que empren per la pròpia supervivència natural (com per exemple els estat d'alerta i atenció), i les *funcions psicològiques superiors*, totes aquelles que es fan de manera conscient, com el raonament o l'aprenentatge, i que emergeixen a partir de la interacció social i el modelatge cultural.

l'entorn i fer més activitats exteriors, i els signes com a instruments orientats internament, capaços de modificar els processos cognitius i en conseqüència maneres d'actuar diferents. El llenguatge n'és un exemple, perquè modifica, estructura i possibilita el pensament (Castellví, 1994:77).

Per Vigotski, l'educand es manté actiu en la creació de les seves pròpies estructures mentals. Aquestes estructures mentals són el resultat de la confluència de dos factors previs; per un cantó les inferències inconscients que la ment rep dels estímuls externs filtrats per la percepció; per un altre cantó els esquemes anticipatoris que l'educand ja té en forma de esquemes de coneixement previ**.

Ambdós elements configuren els esquemes de coneixement, que amb els processos educatius evolucionen cap a estructures mentals. Vegem-ne en la figura 2.18 la representació gràfica:



*Figura 2.18.- Esquema sobre la creació de les estructures mentals.
Font: elaboració pròpia.*

Les estructures mentals, doncs, es formen dins d'un entorn sociocultural determinat, i a partir de les inferències inconscients i els esquemes anticipatoris de coneixement mediat per l'educació. Un procés molt interessant per a comprendre l'entrada en les dinàmiques d'exclusió.

Un segon objectiu pedagògic dels CR's és donar eines perquè els usuaris puguin establir un equilibri entre les oposicions i els *inputs* contradictoris que reben (Fullat, 2000), aprenent a controlar la pròpia conducta i els impulsos. L'educació es converteix així en un instrument per a resoldre el conflicte entre el que som i el que podem ser³¹, entre l'educand natural³² i l'educat social.

³¹ Fullat (1989) considera que les persones som per naturalesa contradicció i tensió entre naturalesa i cultura, sensacions i raó, emocions i discursos mentals, individualitat i col·lectivitat, llibertat i autoritat

³² Per Fullat (2000), el concepte de *naturalesa* fa referència a tota realitat sensible humana o no i oposada a la civilització. Els fets naturals són universals, en canvi els fets civilitzats estan contextualitzats i construïts i es regeixen per factors varis.

2.2.2.-**METODOLOGIA DE FUNCIONAMENT DEL CENTRE DE REEDUCACIÓ DEL CARMEL (CRC)**

Hem vist fins al moment què és el que s'entén per un Centre de reeducació, quines dimensions treballen i amb quina fiabilitat. Seguidament ens centrarem en la metodologia que emprava un d'aquests centres, concretament el Centre de reeducació del Carmel (CRC). Ha estat en el CRC en el que hem desenvolupat el treball de camp i la recollida de dades més important i continuada de tot el procés de recerca doctoral (veure capítol 7).

Veurem tant els aspectes més mecànics com els referents als educatius i ideològics, per constatar que per a cada intervenció pedagògica i per a cada cas d'usuari en risc, han d'aplicar-se estratègies i eines educatives individualitzades, que dependran del nivell maduratiu, de l'estil cognitiu, de l'emocionalitat i de les capacitats de l'usuari.

En el CRC hi ha, en definitiva, dos grans models d'intervenció: aquells fonamentats en els aprenentatges mecanicistes, que tenen l'origen en l'estructuralisme** i el conductisme**, i aquells models d'ensenyament-aprenentatge més significatius, on el menor té un paper actiu, voluntari, en la construcció del seu rol i dels seus coneixements. Cada intervenció educativa serà diferenciada, en funció també, dels aprenentatges que es vulguin transmetre i dels objectius que es vulguin assolir.

Conèixer com funcionen els CR's, i més específicament el CRC, ens facilitarà els indicadors òptims per a l'anàlisi del treball de camp. Sabrem què és i com es treballa per a l'assoliment de la integració o la prevenció dels menors en risc, i quines possibilitats i dificultats tenen per assolir aquests objectius.

2.2.2.1.-**SOBRE ELS PRINCIPIS METODOLÒGICS DEL CRC**

El CRC és un equipament de l'Ajuntament de Barcelona, que pertany als Serveis Socials del barri del Carmel, i atén a infants i joves dels 3 als 16 anys amb problemàtiques socials, cognitives i escolars. Té 90 places i 4 professionals fixes. Treballen en xarxa, i per tant coordinats amb altres equipaments i serveis educatius i sanitaris del barri.

Ingressen al centre a partir de quatre vies d'entrada: casos derivats dels Serveis Socials del barri, casos derivats dels EAP's (equips d'atenció psicopedagògica), casos derivats dels EAIA's (equips d'atenció a la infància i l'adolescència) i casos derivats del CSMIJ (centres de salut mental infantil i juvenil)³³.

Els menors assisteixen al centre per grups d'edat, dos dies a la setmana, 4 hores diàries, i són atesos per un equip pluridisciplinar constituït per figures professionals de la pedagogia, la psicologia, l'assistència social, l'educació social i la psiquiatria.

Es treballen diàriament aspectes acadèmics, socials i relacionals, distribuint espais i tasques segons la necessitat de cada grup d'edat i cada cas derivat. Per a fer-ho possible s'empren estratègies que poden anar des dels jocs grupals i cooperatius, passant per les pràctiques esportives, el reforç escolar, les tutories individualitzades, els tallers i les assemblees grupals.

³³ Els CSMIJ són centres en els que treballen equips multidisciplinars constituïts per un professional de la psicologia, un de la psiquiatria, un de la infermeria i un del treball social. Els EAP's són equips que treballen en els àmbits acadèmics (CEIP i IES) i estan constituïts per un professional de la pedagogia, un de la psicologia i un de l'educació social. Els EAIA's són també un equip pluridisciplinar i es componen d'un professional de la psicologia, un de la pedagogia i un de l'assistència social.

El funcionament diari en el CRC té la finalitat absoluta d'assolir uns objectius molt concrets:

- la reeducació i la integració d'infants i de joves en situació de vulnerabilitat o exclusió social.

En aquest sentit, tenen dues funcions principals; una de caràcter social, per la qual generen dinàmiques d'inclusió dels més desafavorits en la "normalitat" de la quotidianitat; i una segona funció que fa referència a l'atenció directa i individual de cada cas, de cada família.

En general, els objectius que es persegueixen es basen en aquestes eixos:

1.- Crear un espai de relació i trobada en el que els infants i joves puguin establir xarxes, relacions i interaccions sense riscos, en un entorn mediatitzat per un equip de professionals multidisciplinar.

2.- Detectar les necessitats socials del barri i dels menors que freqüenten el carrer i oferir-los l'equipament com a espai adequat a les seves necessitats, un lloc on fer reforç escolar, on poder jugar i on poder treballar hàbits d'organització del propi temps. També se'ls ofereix la possibilitat de poder gestionar col·lectivament projectes del seu interès, emprant els recursos del centre i de l'espai físic.

3.- Atendre de manera individualitzada a tots aquells usuaris i usuàries amb un rendiment escolar baix, amb dificultats per a les relacions socials, amb estructuracions familiars deficitàries i amb altres problemàtiques lleus i greus de caire social, psicològic, econòmic i administratius i legals.

4.- Afavorir la relació dels usuaris/es del nostre centre amb usuaris/es d'altres centres, equipaments i institucions, així com amb la resta de la comunitat del barri, creant així teixit associatiu i xarxes comunitàries de coneixement i relació.

Per a fer-ho possible hi ha tres plans dissenyats per a la intervenció, és a dir, tres plataformes que treballen aspectes diferenciats:

- *Funcionament quotidià (FQ)*,
- *Atenció individualitzada (AI)* i
- *Dinamització comunitària (DC)*.

Per a cada eix de treball hi ha definides unes unitats de programació, uns espais i una temporalització concreta. Anirem seguidament, explicant aquests tres eixos de treball.

1.-Funcionament Quotidià (FQ)

La plataforma FQ són totes aquelles activitats que es fan diàriament amb totes les persones que assisteixen al CRC. Són tot el conjunt d'accions i activitats que es fan dins de l'horari establert per l'Administració, i que estan pensades i planificades per assolir part dels objectius anteriorment exposats.

Hi ha tres tipus d'activitats: les que es fan directament amb els infants (atenció directa), les que es fan amb les famílies (assessorament psicopedagògic) i aquelles de caràcter administratiu (reunions d'equip, reunions amb l'Administració).

A. → *Activitats d'atenció directa* són les que es desenvolupen amb els infants i els joves, i estan planificades i temporalitzades des de l'inici del curs en Unitats de Programació. Cada Unitat de Programació té definit uns objectius, una metodologia i uns criteris avaluadors, i poden ser tant activitats lúdiques, com activitats esportives, de reforç escolar, espais de participació i reflexió i activitats extraordinàries. Aquestes activitats es realitzen en dies alternatius, tot i que el reforç escolar i els espais de participació i reflexió, es fan diàriament.

Cada unitat de programació es mesura amb uns indicadors, que normalment tenen relació amb els percentatges d'assistència, el número d'usos i el número de sessions.

Citem seguidament les Unitats de Programació i els objectius que es pretenen assolir, sempre en el marc de les funcions educatives dels centres de reeducació:

Assemblees: es treballen els valors de l'escolta, el diàleg, el respecte a les opinions dels altres, als torns de paraula i a l'esperit crític. Es proposen temes que els afecten o preocupen personalment: aspectes d'actualitat informativa, esports, sexe, drogues, mitjans de comunicació, noves tecnologies... En aquestes assemblees, un cop a la setmana, es fa avaluació de la pròpia conducta a través de l'autovaloració i de la valoració dels iguals. Sempre hi ha la figura del moderador i del secretari, que gestionen i enregistren les idees que surten de l'assemblea.

Activitats dirigides: les unitats de programació que configuren les activitats dirigides poden ser de dos tipus: unes són plàstiques i de caire creatiu, els *Tallers i les manualitats*, unes altres són de tipus lúdic, *jocs dirigits*. Per a les primeres unitats, *els tallers i les manualitats*, es treballa de manera explícita la creativitat i l'expressió plàstica, i són productes en els quals queda reflectida la capacitat de comunicar i l'emotivitat del menor que els realitza. Per a les segones unitats, els jocs dirigits, es treballen aspectes relacionats amb la norma social, els torns i el treball cooperatiu i en grup.

Activitats esportives: són unes de les activitats en què els que les practiquen tenen la opció de planificar-se, autogestionar-se i organitzar-se lliurement, establint les seves pròpies regles del joc esportiu. A través de la pràctica autogestionada es treballen, a nivell col·lectiu, aspectes relacionats també amb la norma, l'organització

del grup, els rols i la capacitat de negociació, relació i comunicació, i a nivell individual, d'adquisició d'hàbits d'higiene, l'autocontrol i la empatia. La pràctica esportiva els ofereix la possibilitat de construir-se com a grup i orientar-se cap a un objectiu comú, tot i que aquesta construcció es desconstrueix i es torna a construir de manera continuada. Les activitats esportives també poden ser dirigides.

Espais de lectura: hi ha una zona de biblioteca al mateix centre, i també existeix un servei de préstec de llibres per endur a casa. La font bibliogràfica no és massa extensa, però el que es pretén principalment amb aquest servei és l'adquisició de l'hàbit de la lectura i la familiarització amb els llibres i contes.

Joc simbòlic: dins del Centre també hi ha uns espais destinats al joc simbòlic, que són llocs habilitats amb jocs adequats al seu grup d'edat (cada grup d'edat té una sala específica). En aquests espais simbòlics "aprenen" o reproduïxen els rols socials del seu entorn, i per a la persona que observa i estudia l'infant, és un espai d'estudi i anàlisi de la pluralitat de dimensions del menor, idoni també per observar les reproduccions educatives i les imitacions dels seus referents familiars i socials.

Totes les Unitats de Programació, lúdiques, esportives, assembleàries, o de reforç escolar, funcionen per rituals i espais concrets; s'obre el centre a les 16:30, i des d'aquesta hora i fins les 18:00 els usuaris, segons el cas, opten als espais de reforç escolar o activitats lúdiques. A partir de les 18:00 els diferents grups entren a les sales on es desenvolupen les diferents assemblees.

Després d'aquestes, i en funció de les necessitats o situació de cada usuari/a, comencen les activitats específiques: o bé activitats lúdiques i manuals, o bé activitats esportives, o bé tutories individualitzades (només per als casos d'alt risc social).

Fixem-nos en la figura 2.19, quins són els rituals i les activitats que es desenvolupen en el si del CRC en una tarda:

HORARI	INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA AMB MENORS: UNITATS DE PROGRAMACIÓ
16:30 18:00	-Espai d'acollida i activitats lúdiques -Reforç escolar
18:00 18:30	-Assemblees -Avaluació i valoració de la conducta
18:30 20:30	-Activitats esportives, lúdiques i dirigides -Implementació del plans de treball (per a usuaris d'AI)

*Figura 2.19.- Temporalització del funcionament quotidià en el CRC referent a les activitats d'atenció directa.
Font: elaboració pròpia.*

B. → Un segon tipus d'activitats que es desenvolupen dins la plataforma FQ són les *d'assessorament psicopedagògic a les famílies*. Aquestes volen cobrir dos objectius; per un cantó facilitar informació i assessorar a les famílies sobre aspectes relacionats amb l'educació dels fills i filles; per un altre, donar eines i facilitats perquè les famílies en risc tinguin més opcions d'inserir-se a les dinàmiques normalitzades (aspectes estructurals i funcionals, tramitació de beques, permisos de residència, certificats d'empedronament, cursos de català i castellà, preparació per a entrevistes de feina...).

Prèvia sol·licitud, les famílies es reuneixen amb la direcció del centre o amb l'equip educatiu de referència per als seus fills i filles.

Les intervencions amb les famílies es fan de manera transversal durant tota la tarda, adaptant-nos així a les seves necessitats horàries. En termes generals és la directora del centre qui atén a les famílies i comunica les línies de treball que prèviament s'han decidit amb tot l'equip educatiu del centre. Al principi de curs s'estableixen reunions generals informatives amb les famílies dels menors i se'ls comunica el funcionament del centre,

els objectius plantejats i la possibilitat que tenen en el CRC d'assessorar-se i orientar-se en altres aspectes.

C. → Quan la intervenció no es fa ni amb infants ni amb famílies, parlem d'activitats de coordinació i administració. Aquest conjunt d'activitats suposa sobretot reunions. Fem reunions amb l'equip educatiu (entre nosaltres), reunions amb l'Administració (a la seu del districte), amb els proveïdors de material, amb els serveis de neteja del CRC i amb el referent d'esports del Districte.

Les reunions de l'equip educatiu es fan un cop a la setmana, les reunions amb l'Administració un cop cada quinze dies i les reunions amb proveïdors de material i amb els serveis de neteja, al inici i al final de curs.

Amb tot, la plataforma *Funcionament Quotidià* del CRC abraça una multitud de tasques, vegem-les el quadre resum (figura 2.20):

Objectiu: Ofereir un servei integral a la població en situació de exclusió social per aconseguir la integració en les dinàmiques normalitzades		Horari	ESTRATÈGIES I ACTIVITATS DESENVOLUPADES	TASQUES
		Intervenció amb infants i joves (3-16 anys)	16:30 - 20:30	-Utilització de l'esport com a espai d'intervenció -Disseny d'espais esportius per al treball de relacions i hàbits socials -Espais de treball d'hàbits (higiènics, socials,...) -Espais lúdics de relació i xarxes socials -Espais de participació i autogestió per als usuaris -Espais de reforç escolar i alfabetització
Intervenció amb les famílies	17:00 - 20:30	-Espais d'assessorament-consulta sobre aspectes educatius a implementar cap als seus fills/es -Espais de gestió-admissió d'aspectes tècnics-funcionals (gestió de permisos de treball i residència, tramitació d'ajuts, sol·licituds de treball, elaboració de currículums,...) -Espais de participació i creació d'activitats	-Reunions -Tutories individuals -Assemblees col·lectives -Comissions de famílies	
Coordinació amb l'Administració i altres equipaments i serveis	15:00 - 16:00	-Reunions de coordinació amb l'Administració (a la seu del Districte) -Reunions d'equip educatiu (al CRC) -Reunions amb proveïdors de material, neteja,...	-Reunions	

Figura 2.20.- Quadre sobre el Funcionament Quotidià en el CRC del Carmel.
Font: elaboració pròpia.

2.-Atenció Individualitzada (AI)

Les activitats d'FQ s'apliquen i es gestionen indistintament per a totes les persones inscrites en el CRC. Hi ha però, en el CRC, un percentatge de places reservades per a usuaris que necessiten una *atenció individualitzada*, ja que la seva situació personal, social o familiar, els fa estar en el llindar de la vulnerabilitat social, o, fins i tot, en dinàmiques d'exclusió i desigualtat social.

Segons el plec de condicions que marca el concurs administratiu, el percentatge d'usuaris que formin part de la plataforma d'AI, han de

representar el 30% de la població total del centre, però des de fa molts anys, la realitat social del CRC situa aquest percentatge en un 78% dels usuaris totals del centre. Aquesta desproporció entre condicions administratives i realitat social reporta greus problemàtiques d'infraestructura, personal i, per tant, de qualitat d'intervenció.

Les tasques que es fan com a equip educatiu dins de la plataforma de l'AI, tenen dues direccions, unes pròpiament de detecció i diagnosi de casos, i unes altres, de seguiment i coordinació dels casos ja considerats d'AI:

A. → Les tasques de detecció i diagnosi de casos s'inicien en el moment en què alguns dels equipaments o serveis d'atenció social del barri (Serveis Socials, CSMIJ, EAP's, EAIA's, UEC)³⁴, ens desvien un infant al CRC.

Per a aquests casos s'apliquen diferents protocols d'actuació: el primer fa referència a l'*observació*. Durant dos mesos s'observa al menor en el seu *modus* de desenvolupar les Unitats de Programació de la plataforma del FQ, i s'enregistren aspectes relacionats amb la seva manera de comunicar-se, de relacionar-se (amb els adults, amb els iguals), de menjar i vestir-se, d'expressar les emocions, d'hàbits de treball... i es valora si el cas té suficients elements per a ingressar-lo en el programa d'interxarxes. En els casos afirmatius es passa al segon pas del protocol, *el pla de treball*.

L'elaboració del pla de treball (*PEI –Pla Educatiu Individualitzat*), suposa definir diferents aspectes de la realitat de l'infant (físiques, acadèmiques, familiars, d'higiene i cura, nutritives i emocionals). Aquest PEI s'elabora amb les dades recollides durant el mes i mig d'observació, i les dades facilitades per l'equipament que ha derivat el cas.

Es determina de la mateixa manera, quins aspectes cal treballar o modificar i quins objectius es volen assolir a llarg i curt termini. Els objectius que es determinen van en funció de les problemàtiques que s'han

³⁴ CSMIJ: Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil del Hospital de San Rafael; EAP: Equip d'atenció psicopedagògica; EAIA: Equip d'atenció a la infància i l'adolescència; UEC: Unitat d'escolarització Compartida).

detectat i de les possibilitats d'intervenció psicopedagògica i administrativa de les es disposen.

En funció del que calgui reeducar (normes, hàbits, expressions, conductes, cognicions,...) i de les possibilitats psicopedagògiques del CRC, es valora de treballar individualment i amb els mateixos professionals del CRC, o en xarxa, a través de la Comissió del Programa d'Interxarxes³⁵.

Un cop es proposa a la Comissió del Programa Interxarxes el treball en xarxa del cas, cal esperar que aquesta l'accepti, i si ho fa comença la segona part de la nostra intervenció.

³⁵ El Programa d'Interxarxes és un projecte de coordinació regular i estable, entre els diferents serveis de salut (pediatria, psicologia i psiquiatria), educació (mestres i professionals de la pedagogia) i atenció social (assistència social, treball familiar, educació social) que atén a població infantil i juvenil (0-18 anys) amb complexes dificultats familiars, cognitives, sanitàries, socials i personals.

El Programa també contempla la recerca, la formació i la dinamització comunitària per a joves i infants, i programa accions i reunions conjuntes de seguiment i valoració dels casos que entoma. (www.interxarxes.net)

B. → Un cop el cas pertany al Programa d'Intexarxes cal reescriure el PEI i elaborar-lo conjuntament amb els altres professionals que coneixen el cas (CEIP, pediatre, assistents social,...), per establir línies d'intervenció conjuntes i coordinades.

Aquestes línies de treball definides conjuntament en la Comissió multidisciplinària, es van revisant trimestralment, mitjançant reunions de seguiment amb tots els professionals implicats. En alguns casos la Comissió pot estar formada per més de vuit equipaments i serveis diferents, fet que facilita la implementació dels objectius marcats.

En les comissions de seguiment no només es defineixen línies de treball amb els menors sinó també amb les famílies, sobretot des dels professionals de l'assistència social³⁶, exceptuant aquells casos en que les famílies han perdut la tutela del menor. En termes generals són famílies multiproblemàtiques que necessiten intervenció de manera continuada i des de diferents professionalitats.

Treballar des del Programa Interxarxes ens permet tenir una visió àmplia de la realitat del menor, i veure, per exemple, a través del pediatre, si hi ha possibles símptomes de maltractament, o a través del mestre, si hi ha situacions de rebuig o de discriminació en l'àmbit escolar.

Els objectius i les estratègies que es marquen en la Comissió per a cada cas, s'implementen a cada equipament, i per tant, en el cas dels CRC, s'inclouen en les dinàmiques del FQ, iniciant de nou el protocol d'observació-diagnosi, per poder valorar en la següent Comissió de seguiment, quins resultats s'han obtingut del que s'ha plantejat en la reunió anterior.

³⁶ Sobre les dificultats de treballar amb les famílies en parlarem en el punt 6.4., perquè les famílies dels usuaris són, en termes generals, complexes i de difícil accés.

Fixem-nos en la figura 2.21 quin protocol segueixen els casos que ens deriven dels diferents equipaments i que són susceptibles d'ésser casos d'AI:

FASES DEL PROTOCOL DE SEGUIMENT EN L'EIX DE L'ATENCIÓ INDIVIDUALITZADA (AI)				
1r.- Observació del menor que ens han derivat en les Unitats de Programació d'FQ	2n.- Valoració de la gravetat de la situació	3r.- Diagnosi i elaboració del pla de treball	4t.- Contrastació i coordinació amb serveis, entitats i equipaments externs (Interxarxes)	5è.- Implementació de les estratègies: pràctica esportiva, jocs, tutories...

*Figura 2.21.- Quadre sobre les fases seguides per als casos d'AI.
Font: elaboració pròpia.*

Es poden donar casos en que un infant pertanyi al FQ, i per tant, sigui considerat “plaça normalitzada”, i que mesos més tard, per alguna circumstància personal o social, se l'hagi d'incorporar al protocol d'AI.

De la mateixa manera, si en alguna de les Comissions de seguiment es valora que el menor ja no està en situació de risc, es tanca l'expedient i s'acull a les places normalitzades del FQ.

La majoria de usuaris d'AI (tant famílies com infants) són habituals de cada any, ja que els processos d'integració de les situacions de risc duren anys, i tot i les intervencions en xarxa, els canvis que es van assolint són pocs i dificultosos. La reproducció social és molt evident en els casos de la Comissió.

3.-Dinamització Comunitària (DC)

La tercera plataforma sobre la que es treballa en el CRC té a veure amb les activitats de *Dinamització Comunitària* (DC). Aquest eix de treball pretén posar en contacte a tots els usuaris del centre (tan si són d'AI, com si no ho són), en relació amb la resta d'equipaments, entitats culturals i serveis del barri i la ciutat, amb l'objectiu d'oferir als menors xarxes de connexió amb el món cultural i associatiu del seu entorn. Per a aquest fet, des del CRC es col·labora amb activitats que organitzen altres entitats i que, per les seves particularitats, poden donar resposta als plantejaments de la plataforma DC. Oferir als usuaris la possibilitat de poder participar en activitats fora de les instal·lacions del CRC, facilita l'establiment de vincles amb grups de pertinença amb altres equipaments, que com el CRC, tenen objectius pedagògics encaminats a la inclusió social³⁷.

Les tasques que es desenvolupen per a fer-ho possible tenen a veure amb:

		OBJECTIUS
LA COORDINACIÓ	Amb entitats i equipaments del barri i la ciutat	-Treballa la inclusió dels usuaris/es en situació d'exclusió social -Creació de sentiment de pertinença a través de debats, xerrades, visites i coneixement del medi
LA PARTICIPACIÓ	En activitats organitzades per les sales de lectura, les biblioteques, les ludoteques, els centres cívics del districte....	
LA GENERACIÓ D'INICIATIVES	Tant per part dels usuaris com per part de les famílies: trobades esportives, equips de futbol...	

Figura 2.22.- Quadre sobre les activitats desenvolupades en la plataforma de DC i l'objectiu que es persegueix.
Font: elaboració pròpia.

³⁷ Aquest fet dona sentit a les explicacions sobre la diferenciació exclusió-inclusió fetes en el punt anterior.

En termes generals, sigui quina sigui la plataforma des de la qual s'intervé en el CRC, hi ha d'haver tres condicions mínimes perquè les intervencions pedagògiques tinguin significació:

- el menor ha de tenir certa educabilitat i capacitat d'adquisició de coneixements.
- l'educand ha de reconèixer l'autoritat dels agents educadors, tant en la seva competència com en l'autoritat tècnica (Jolonch, 2002:160).
- i l'educand ha de mostrar certa motivació intrínseca** per a l'aprenentatge.

Per Serramona (2000) aquests mínims per a l'aprenentatge se sustenten en l'existència d'una mínima evolució en la dimensió intel·lectual (desenvolupament cognitiu) que estarà, a la vegada, condicionada per la biologia natural i la interacció amb el medi.

Hi ha d'haver també cert desenvolupament social. L'educació és una activitat encaminada cap a la socialització i per tant, ha de tenir formada una certa personalitat individual i consciència d'estructura corporal, per saber on acaba ell i on comença l'objecte extern (Vigotski, 2001).

Per Fernando Savater (1997), previ a qualsevol aprenentatge els educands han d'haver assimilat les actituds de la disciplina i l'esforç. Els CR's tenen també la funció genèrica de transmetre els aspectes morals que inicialment es transmetien en la socialització primària, en l'àmbit familiar. En principi, els menors amb menys capacitat d'autopensar-se i de reflexionar sobre si mateixos, tindran un caràcter més rígid, menys capacitat de relativitzar i més tendència a generar errors cognitius tals com les inferències arbitràries, les generalitzacions excessives, les abstraccions selectives o els pensaments polaritzats (Salmurri, 2004:92-97). Aquests errors cognitius influenciaran el nostre procés d'aprenentatge i maduració, la nostra percepció i emoció**, i en conseqüència la nostra capacitat d'adaptació a l'entorn.

2.2.2.2.-**ESTRÀTEGIES EDUCACIONALS PER A LA
PREVENCIÓ/RESISTÈNCIA EN LES DINÀMIQUES DE
L'EXCLUSIÓ SOCIAL**

Fins ara hem vist el mètode de treball en què es fonamenta la intervenció psicopedagògica del CRC, el seus eixos de treball i l'objectiu que es pretén per a cada eix. Ara veurem algunes de les estratègies educatives que s'empren per a fer efectiu el mètode de treball.

Entrar en les dinàmiques de socialització, i per tant, esdevenir una persona "educada"³⁸, suposa, en certa manera humanitzar a aquesta persona (Serramona, 2000:13). Aquest procés d'humanització no recau només en les institucions tradicionals com l'escola o la família, sinó que comparteixen responsabilitats amb altres agents socials com els mitjans de comunicació social, els organismes d'educació no-formal o la multiplicitat de fonts informatives (Savater, 1997; Gardner, 2004; Cardús, 2005). A més, amb el procés de globalització sorgeixen cada cop més noves necessitats de formació i adaptació als constants i continuats canvis estructurals (moviments migratoris, avanços científics i tecnològics, expansió de les concepcions de valors morals,...) (Coombs, 1993; Mascarell, 1999:97; Serracant, 2005). Apareixen noves necessitats d'aprenentatge i, per tant, noves modalitats educatives.

En aquest punt del capítol explicarem quines estratègies educacionals i mètodes pedagògics s'utilitzen en el CR's, per a fer front a aquests canvis i

³⁸ La socialització és una part del procés educatiu, és l'assimilació conscient i inconscient del conjunt de normes, pautes i tradicions de l'entorn social en el que es viu, i per tant, no es dona només a l'escola, sinó que es va construint en les diferents intervencions no-formals. La socialització es donarà si hi ha hagut un treball educatiu previ (*op. cit.*, p.181). L'educació permet la socialització en el sentit ampli, entenent-se aquesta com un procés d'adaptació i assimilació de les condicions i normes de la vida grupal, laboral, relacional i emocional. Una socialització correcta pot garantir l'èxit i el rendiment en els diferents àmbits d'actuació de la persona (a l'escola, a la feina, a la família,...) (Fermoso, 1994:181; Anzola, 2001:154; Cardús, 2005).

a les necessitats educatives que van sorgint, i com aquestes estratègies esdevenen factors protectors per a l'exclusió social.

En funció de cada cas, i depenent dels aspectes que es vulguin treballar amb els infants i joves, s'empraran estratègies tan diverses com la imitació, el reforç-càstig o els espais de reflexió-autoavaluació.

1.- *Amb la imitació*³⁹ com a estratègia educacional es pretén adquirir aprenentatges des d'edats molt primerenques, sempre que hi hagi una capacitat cognitiva per establir correspondències entre certs estímuls amb certes respostes (Mehler, 1994:126). La imitació de l'infant sorgeix inicialment com a resposta automàtica als processos d'observació de l'entorn, després amb la pròpia maduració, passa al nivell de consciència i esdevé un mecanisme òptim per adquirir hàbits, actituds i normes socials necessàries per a integrar-se en l'entorn. Quan a la imitació se li sumen factors vinculants com l'afecte, el respecte i l'admiració amb la persona a imitar, s'inicia el procés d'identificació amb ella, sent primer una identificació purament comportamental i més tard una identificació cognitiva, compartint creences i opinions (Serramona, 2000:216).

Aprendre per imitació també requereix uns mínims bàsics: hi ha implícit un factor de contigüïtat que ha d'estar acompanyada d'una mediació imaginària o real perquè l'aprenentatge sigui efectiu. És a dir, que s'han de complir certes fases d'un procés:

- **Atenció:** per aprendre qualsevol aspecte és necessària certa permanència. Aquesta atenció estarà determinada per l'edat, l'estatus social, el prestigi, reforços específics, intensitat dels estímuls (nivell d'excitació), disposició perceptiva, capacitats cognitives...

³⁹ La imitació com a estratègia es fonamenta en el model estructuralista de l'aprenentatge, on l'educació ha d'entendre's dins del context de relacions de significació i sincronia que es donen en aquest context. L'estructura social subjacent i el tipus de relacions que estableixi l'infant amb el seu entorn condicionarà la seva capacitat i accions. Hi ha una consciència comunitària que resol el problema de l'ordre social, perquè mai instrumentalitzem els valors interioritzats en el procés de socialització (Baert, 2001:25; Steiner, 2003:25).

- Recordatori i retenció: quan els processos de memòria simbolitzen i organitzen. Aquesta retenció s'aconsegueix amb la pràctica real o imaginària. En el procés de retenció hi intervenen la repetició i la codificació simbòlica i l'organització cognoscitiva.
- Reproducció motora de les observacions recordades: l'aprenent ha de transformar en accions manifestes els esquemes mediacionals.
- Motivació per adoptar el comportament: la motivació per al comportament determinat li pot venir de si mateix o de l'exterior a través d'una estimulació reforçada. Els educands en situació de risc social, sovint estan en una situació d'indefensió apresada, tenint la convicció que res del que facin aportarà canvis o beneficis a la seva existència, i per tant, una motivació nul·la per a l'aprenentatge de noves perspectives (Castellví, 1994:110; Papalia, 1995:196; Sarramona, 2000:224).

2.- Amb *l'associacionisme* l'aprenentatge es dona sempre per l'associació reflexa o instintiva d'estímuls a respostes. En aquest sentit l'educació es considera un encadenament d'estímuls condicionats, on l'adquisició d'hàbits i habilitats psicomotrius s'adquireix a partir dels principis del condicionament clàssic**. Per la llei de *Transferència* de Pavlov, es creu que allò que s'aprèn en un context determinat, com és un CR, pot ésser aplicat en un altre context amb característiques semblants o contextos propers.

Per un altre cantó, i amb l'aprenentatge per *assaig-error* algunes de les conductes s'aprenen com a resposta a un estímul de l'entorn, sempre tenint en compte les tres lleis de Thorndike (Castellví, 1994:102; Sarramona, 2000:205); les respostes que més fàcilment s'assimilaran seran aquelles que es donen immediatament després de la consecució d'una satisfacció (*Llei de l'efecte*); a més associacions entre estímul i resposta, més possibilitats d'assimilació de resposta (*Llei de l'exercici*);

perquè existeixi un aprenentatge, sigui d'hàbits o d'habilitats, ha d'haver una mínima motivació o predisposició per a aquest aprenentatge (*Llei de la predisposició*).

La conducta dels infants i dels joves, i en general la conducta humana, s'orienta en funció dels diferents tipus d'activitat que han fet i que ens hagin reforçat. Els reforçaments són eines més persuasives que els càstigs a l'hora de generar o educar conductes, i determinen l'autoestima i autopercepció. Els reforçadors són elements que augmenten la probabilitat de repetir una conducta (Castellví, 1994:105), ja sigui per la satisfacció que provoquen (reforçador positiu), o perquè el subjecte vol evitar-los (reforçador negatiu). En l'educació, per tant, els reforçadors seran més determinants que els càstigs.

Primerament aprendrem conductes més senzilles, d'apropament, i poc a poc augmentarem la complexitat de la conducta fins a naturalitzar-la (Mehler *et al.*, 1994). L'entorn, per tant, modifica la conducta⁴⁰.

3.- En altres situacions, les estratègies emprades per a la socialització dels menors tenen a veure no només amb aspectes externs (ambientals) sinó també amb aspectes interns (cognitius), i es dóna a partir de certs processos mentals capaços de simbolitzar, *processar informació vicària*⁴¹ i autoregular-se. L'aprenentatge de les conductes prosocials que assumeixen els menors s'adquireix, en aquest cas, a partir del contacte amb l'entorn i l'observació d'aquest (Baron *et al.*, 2005:127). És per tant, una estratègia basada en els postulats de Bandura⁴².

⁴⁰ El conductisme neix com a contrapunt de les teories estructuralistes i funcionalistes, per bé que totes elles mantenen la influència de l'entorn com a fenomen determinant en el procés socialitzador de la persona. El conductisme no estudia pròpiament l'evolució de la personalitat, sinó que posa l'èmfasi en l'estudi de les conductes observables i en la influència del medi com a agent causal de les conductes i comportaments, ja siguin aquests prosocials com antisocials. En el conductisme s'empra per primera vegada el mètode científic i no la introspecció. Utilitzen la observació directa com a estratègia de investigació i critiquen la introspecció pel seu caràcter interpretatiu.

⁴¹ L'aprenentatge vicari està fonamentat en la observació i reflexió sobre les conductes dels altres (Valdés, 1998:52, Villamarín *et al.*, 2001:16).

⁴² Es fonamenta en dos principis bàsics: la contigüitat per la qual les conductes a imitar han d'haver estat prèviament observades; i el principi de mediació, per la qual, les conductes sempre es representaran a través de la lingüística i la conceptualització.

4.- En altres nivells de desenvolupament cognitiu, i quan les característiques del menor ho permeten, s'empren estratègies més complexes, donant responsabilitat a l'educand per a la construcció del seu aprenentatge i la correcció de les seves conductes, emprant doncs, estratègies de *tendència cognitivista*. En aquests casos els aprenentatges s'assimilen per l'actitud motivada dels educands i per la seva capacitat d'autopensar-se i de reflexionar sobre les conductes que observen dels altres. Aquest *modus* de procedir en la socialització dels infants i joves en risc es fonamenta en teories humanistes com la de Maslow (Castellví, 1994:123; Papalia *et al.*, 1995:521), segons la qual les persones ens movem per una tendència interna cap a la autorealització (autoactualització), satisfent necessitats de manera jeràrquica⁴³.

En situacions de risc social l'autoactualització o fins i tot, la necessitat de saber i conèixer, queden eclipsades per necessitats inferiors, com per exemple l'acceptació en la família o la pertinença al grup, i en el pitjor dels casos el fred o la fam. En aquests casos els processos d'ensenyament-aprenentatge són difícils de gestionar, doncs les motivacions i energies s'encaminen cap a altres aspectes causants.

En aquests casos entenem que l'educació dels menors no consisteix només en emetre una resposta mecànica a un estímul determinat, sinó que és el resultat d'un procés que suposa posar en relació, a través de diferents estratègies cognitives (estratègies de conceptualització, de processament, de resolució i de metacognició), els estímuls externs amb les concepcions ja interioritzades i amb les experiències prèvies, i reflexionar sobre aquesta relació.

⁴³ En la jerarquia de les necessitats, aquestes es van fent cada cop més complexes, de manera que per a l'assoliment d'una necessitat superior s'han d'haver satisfet les necessitats inferiors corresponents. Per exemple, per assolir la necessitat d'acceptació i d'integració en un grup, no hem de percebre perills o inseguretats, ni tampoc hem de passar fam. Per assolir la necessitat de coneixement i desitjar l'exploració i la recerca, cal haver satisfet, no només l'acceptació en el grup, sinó també l'èxit i l'aprovació d'aquest.

En la figura 2.23 veiem l'esquema mental que es genera en un procés d'aprenentatge cognitivista:

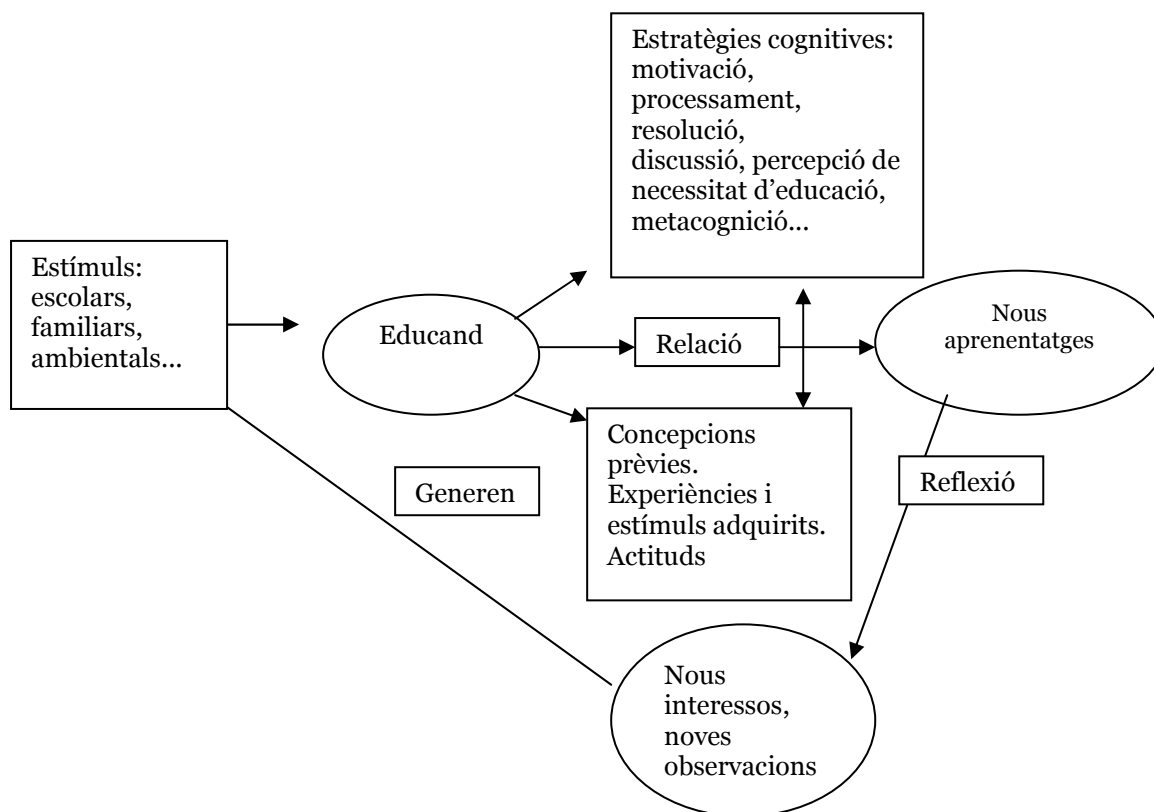


Figura 2.23.- Esquema d'aprenentatge cognitivista.
Font: elaboració pròpia.

Aprenre és el resultat d'un procés en el qual intervenen no només factors externs, sinó també factors individuals i personals, com la motivació i la capacitat de reflexió. Una actitud receptiva i motivada condicionarà una conducta proactiva cap a l'aprenentatge. A la vegada, les actituds⁴⁴ es formen a partir de les percepcions personals i el coneixement de les normes socials, i es reforcen per un mecanisme de comparació social. Amb aquesta comparació busquem quines són les conductes adients i correctes, i les imitem necessàriament per a crear-nos la identitat i l'acceptació grupal (Baron *et al.*, 2005:131-138).

⁴⁴ Les actituds es defineixen com a esquemes mentals que ens ajuden a percebre i processar la informació, i orienten les conductes. Són formes apreses i permanents de respondre a algú o a alguna cosa, i tenen components cognitius (organitza i interpreta la informació), emocionals (les actituds tenen funció identitària i generen autoestima i autodefensa) i conductuals (Papalia, 1995:691).

Les conductes o els comportaments es manifesten en funció de les actituds i les normes subjectives que haguem interioritzat en la socialització primària. Les actituds, per la seva part, es fonamenten en les creences i els valors socials. Les normes subjectives són el resultat de les pressions socials i el grau de cohesió social que hi ha en l'entorn (Baron, 1995; Torre, 2002).

5.- Per G.H.Mead l'aprenentatge és també un procés continuat d'autoreflexió i fonamentat especialment en *l'interaccionisme simbòlic***45. Com a éssers socials naixem, ens construïm i actuem a partir de la interacció amb els altres éssers i dins d'un context social. Les societats es componen d'individus que interaccionen contínuament els uns amb els altres, i les activitats i accions de cada membre es produeixen en relació i en funció a les activitats i accions dels altres (Blumer, 1982:16). La vida comunitària i l'ordre social dependran de l'adaptació recíproca dels membres del grup, i del consens en l'entesa i interpretació dels significats compartits. En definitiva vivim en un món ple de significats simbòlics que orienten i defineixen les accions col·lectives i individuals a través d'un procés de designació de significació.

La interacció humana ve mediatitzada per la utilització de símbols, i aquests es creen o desapareixen per la capacitat dels individus de reflexionar sobre el seu entorn i les seves pròpies circumstàncies (Baert, 2001: 88). Tots tenim un Jo, i per tant, capacitat de pensar-nos i observar-nos (autorevisió reflexiva).

En definitiva, el comportament o les accions que desenvolupen els menors en els CR's són el resultat dels aprenentatges que hagin experimentat anteriorment, i per tant, no sempre són respostes reflexives o reaccions impulsives. Es donarà el canvi de conducta o la reeducació sobretot si hi

⁴⁵ L'interaccionisme simbòlic sorgeix a principi del segle XX i defensa tres postulats claus; la interacció social, la significació de símbols i d'objectes i el caràcter autoreflexiu de la persona.

ha una recepció organitzada dels missatges i si les noves informacions i dades poden vincular-se harmònicament amb els coneixements previs.

En síntesi, els CR'S tenen diverses funcions socials entre les que estan el foment de la cohesió social, la transferència de normes, valors i habilitats socials, l'ensenyament de disciplines acadèmiques, la creació de dinàmiques i identitats culturals i la contribució a l'esfera econòmica.

Les plataformes des de les quals treballen se sustenten en la idea d'educació íntegra, i per aquest motiu apliquen diverses estratègies pedagògiques, que van des de les pràctiques esportives fins a les tutories individuals, utilitzant en altres casos tallers i sortides amb diversos equipaments i serveis del barri o la ciutat. Treballen entorn a tres eixos: *l'atenció individualitzada* per a aquells casos de exclusió social severa, *dinamització comunitària*, per a la integració dels menys afavorits i *funcionament quotidià*, per a la totalitat dels menors, amb un clar objectiu preventiu. La interacció d'aquests tres eixos queda reflectida en l'esquema de la figura 2.24.

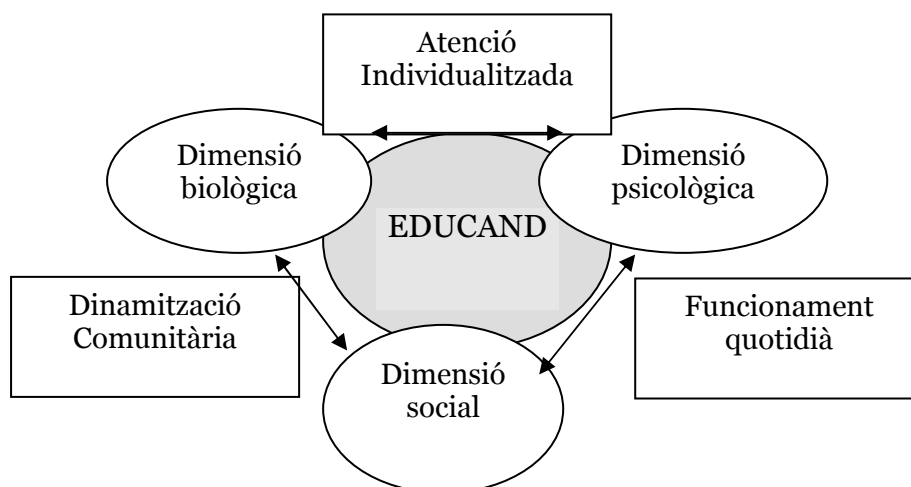


Figura 2.24.- Esquema sobre les dimensions i les experiències vitals de l'educand.
Font: elaboració pròpia

L'educació té l'objectiu d'assolir aprenentatges de tot tipus, però perquè això sigui possible han de donar-se unes condicions prèvies, que van des de les personals (motivacionals, cognitives, conductuals), fins a les pròpies de l'entorn (seguretat, cohesió, centres educatius).

En el model mecànic, els aprenentatges s'assoleixen per reproducció, imitació i associació, i elaborem respostes automatitzades davant dels estímuls. Per a educar en activitats simples, un sistema de reforçadors i càstigs seran les estratègies més emprades. Per a les activitats complexes s'usarà l'emmotllament, reforçant contínuament les actituds i comportaments per adquirir les conductes desitjables.

En el model educatiu de significació l'aprenentatge s'assimila per una actitud motivada de l'educand i per un hàbit de reflexió. L'aprenentatge és un procés continuat d'adquisició de dades, coneixements, habilitats i conductes que no finalitza mai, i en el qual hi entren en participació estratègies cognitives com la motivació o el processament, i concepcions prèvies d'aprenentatge.

El quadre resum (figura 2.25) es mostren les tipologies d'aprenentatges que s'empren en els CR's i pels quals s'intenta assolir els objectius d'integració o prevenció en les dinàmiques de la marginació:

APRENENTATGE MECÀNIC	APRENENTATGE SIGNIFICATIU	APRENENTATGE VICARI	APRENENTATGE SOCIAL
- Aprenentatge per associació: l'entorn és qui origina el canvi. - Qui aprèn rep la informació.	- Aprenentatge per reestructuració. - Hi ha constants canvis interns que fan possible l'aprenentatge. - Qui aprèn és actiu davant de la informació que rep.	- Aprenentatge a través de les experiències dels altres.	- Aprenentatge per imitació dels models de referència i els agents social: escola mitjans de comunicació, famílies...
Autors impulsors:	Autors impulsors:		Autors impulsors:
Thorndike Skinner Watson	Piaget Vigotski Ausubel		Bandura
Els educands aprenen aspectes funcionals dels CR's: normes de comportament, rituals, valors com el respecte per al material comunitari...	Els educands aprenen a reflexionar sobre les pròpies actituds, aprenen a discernir actituds prosocials de les marginals, aprenen a pensar en i per a la comunitat...	Els educands aprenen a partir de l'anàlisi i reflexió de les experiències vitals dels altres usuaris dels CR's.	Els educands aprenen alternatives de vida diferents a les marginals a partir de la coneixença d'altres agents socialitzants diferents als familiars.

*Figura 2.25.- Quadre sobre les tipologies d'aprenentatge.
Font: elaboració pròpia.*

Per tant, l'educació és el resultat d'un conjunt de factors que influeixen l'educand en les seves múltiples dimensions existencials (psicologia evolutiva, biologia, entorn cultural, genètica...), una acció dirigida a la socialització de l'individu en la seva complexitat i una garantia de pervivència del grup social i la inclusió dels més vulnerables.

Hem vist fins ara, que la funció socialitzadora i educativa dels CR's i específicament del CRC, passa per un conjunt de dimensions, mètodes i estratègies que tenen en consideració la formació íntegra de la persona. Entre elles hi ha la pràctica esportiva. I aquest serà l'objectiu del proper punt, analitzar la pràctica esportiva com a instrument socialitzador i com a eina educativa.

2.3.- LA PRÀCTICA ESPORTIVA

INTRODUCCIÓ

En aquest capítol estudiarem fins a quin punt l'esport com a fenomen social i la pràctica esportiva com a activitat de recreació i oci, són fenòmens que influeixen a tots els agents socials, tant en les estructuracions de les personalitats morals, com en els processos de construcció social de les individualitats i grups humans.

L'elaboració d'aquest capítol és imprescindible per al treball de camp, perquè ens dona elements per establir indicadors i variables mesurables, indicadors que poden anar des dels hàbits higiènics dels menors, fins a actituds de marginació o autoexclusió d'aquells que no poden gaudir de certs béns materials. L'esport i la pràctica esportiva són fenòmens instal·lats en la nostra quotidianitat i s'insereixen en els contextos educatius condicionant-ne i construint-ne les tipologies de xarxes relacionals i les estructures grupals i jeràrquiques (Padiglione, 1994:395; Gutiérrez, 2003:26; Soria, 1998:12; Maza, 2000:51). Entendre en quin context social es troba ara mateix el nostre esport és entendre com els joves i infants el practiquen i l'experimenten.

“Com que és un producte, un fet cultural, l'esport reflecteix els valors bàsics del marc cultural en què es desenvolupa, i transmet un missatge relatiu a la tradició i als valors compartits en una societat específica (...) l'esport és un microcosmos de la societat, on apreciarem els valors que la mouen” (Sánchez *et al.*, 2001:35).

Primerament farem un repàs breu històric sobre la concepció de pràctica esportiva i com inicialment els professionals de l'educació i algunes institucions estatals van començar a considerar-la una eina per a la

formació integral de la persona, sobretot en el moviment higienista de l'Escola Nova, ja que algunes de les consideracions d'aleshores encara tenen vigència actualment.

Exposaré seguidament quina és la concepció actual de pràctica esportiva, i quines són les seves potencialitats com a eina de socialització i d'educació, així com els seus beneficis i les funcions socials, morals i individuals en què repercuteix, si és que en repercuteix en algunes.

De la mateixa manera, i per finalitzar, s'esbossaran aquells elements contaminadors que fan que la pràctica esportiva no sigui útil per a la formació integral dels joves i infants. Són les perspectives teòriques que defensen que l'esport i la pràctica esportiva no només no eduquen sinó que són generadores de discriminació i exclusió dels més vulnerables.

Tant l'esport com l'activitat física són fenòmens impresos en la nostra societat, que s'entenen, es gestionen i es practiquen en funció del context temporal i social en el que es troben (VVAA, 1996:129; Sánchez, 2001:33-45; Tapiador, 2001:101-105; Parlebas, 2002:47; Rios, 2005:406).

“El coneixement detallat dels jocs esportius pot proporcionar una valuosa informació sobre la societat que els ha produït o adoptat. Organització de l'espai i mesura del temps, control de la violència i estructura dels rols, modalitats de la victòria i panoplia dels rituals: els jocs porten impresa la marca de la seva matriu social”
(Parlebas, 2002:297).

I per tant, un cop tinguem definides les dimensions del concepte de pràctica esportiva, tindrem algunes de les explicacions per les quals aquesta pot ser considerada eina socialitzadora. Sense l'anàlisi del concepte no es podrà entendre la seva funció educativa.

Veurem seguidament com el concepte ha anat evolucionant al llarg dels anys i ha esdevingut fenomen multifactorial.

2.3.1.-**APROXIMACIÓ HISTÒRICA DEL CONCEPTE****INTRODUCCIÓ**

Fent una aproximació històrica al concepte de pràctica esportiva⁴⁶ en coneixerem l'evolució, i com s'ha emprat i entès l'esport i l'activitat física en contextos d'ensenyament-aprenentatge. Veurem quins van ser els primers pedagogs que van usar l'educació física com a eina de transmissió de valors i hàbits, i sobretot quina filosofia educativa hi havia en la base d'aquesta utilització. Coneixent part de la història de l'esport, podrem entendre una mica millor els beneficis de l'esport avui.

A la Xina s'han trobat utensilis relacionats amb l'esport datats de l'any 4000 a.C. Aquest fet ens fa pensar que l'esport és un fet social gairebé endèmic a l'espècie humana.

En l'època moderna, l'esport fa un salt cap a la democratització i la popularitat, a partir de la intervenció del Baró Pierre de Coubertin (1896-1937), que va reinstaurar els Jocs Olímpics de l'Antiga Grècia.

*Figura 2.26.- Cartell dels Primers Jocs Olímpics de l'era moderna, Atenes 1896.
Font: Wikipedia [en línia] setembre 2007*



⁴⁶ Entendrem *esport* i *pràctica esportiva* com a sinònims, per bé que *l'esport* pot tenir un significat més ampli i *pràctica esportiva* fa referència a la praxis que fan els menors en el CRC.



*Figura 2.27.-Imatge de la cerimònia d'inauguració dels primers Jocs Olímpics, Atenes 1896.
Font: Wiquipedia [en línia] setembre 2007*

A partir de l'any 1900 i sobretot per la influència de l'exposició universal celebrada a Barcelona al 1888, la gimnàstica adquireix certa importància en les zones urbanes industrials. Aquesta importància és treballada i potenciada sobretot pel moviment de renovació pedagògica de l'Escola Nova⁴⁷.

En la pedagogia de l'Escola Nova es promulgava l'educació integral dels infants, és a dir, educar-los i formar-los en la complexitat de la persona, tenint en compte els aspectes emotius, creatius, musicals, acadèmics i físics. I en aquest context la pràctica de l'educació física s'entenia com una eina formativa imprescindible (González-Agápito, 1992).

Pere Vergés, mestre i director de l'Escola del Mar, treballava en aquest sentit.

“Les orientacions que ha pres, aquests darrers temps, l'escola vers la formació integral dels seus educands, hi havia de respondre necessàriament una preponderància de l'educació física que fins ara havia estat oblidada. Aquell principi, avui ja gairebé ha esdevingut un tòpic, que l'escola ha de formar homes complets ha fet que, si fins avui havia captivat només de l'home intel·lectual i moral, es captivés d'ara endavant, i en certa manera amb una llei de preferència, de l'home fort i sa” (Vergés, 1920; cfr. Bantulà, 1997:80).

⁴⁷ La filosofia de l'Escola Nova sorgeix com a moviment pedagògic renovador per a trencar amb la pedagogia autoritària tradicional. Apareix a Catalunya a finals del segle XIX impulsada pel pedagog A. Ferrière, que fonamenta la seva tasca educativa en l'activitat natural de l'infant i la seva psicologia evolutiva. A partir del 1939, i per les conseqüències polític-militars de la dictadura del General Franco, l'Escola Nova es desmembra.

S'entenia que la gimnàstica podia contribuir al creixement dels infants com a ciutadans íntegres, forts i sans, i per això més enllà dels esports com el futbol, el bàsquet, el ciclisme o la natació, creien que les excursions, els banys de mar, els jocs i els moviments respiratoris eren tant o més importants que els esports de més intensitat.

La pràctica esportiva en el context de l'Escola Nova era la millor eina perquè els infants prenguessin consciència del propi esquema corporal i experimentessin vivències de llibertat, creativitat i desenvolupament individual, tres dels pilars pedagògics principals en el moviment. La gimnàstica sueca, concretament, s'emprava com a teràpia preventiva, i fins i tot en alguns casos, curativa.

“L'experiència demostra que la gimnàstica sueca ben aplicada procura'l benestar i el desenrotlló del nen, no es un senzill passatemps, sinó que és la salut i bellesa, és un recurs d'higiene pública que ha de donar al poble un poder d'acció i de vida que s'oposa fortament a l'alcoholisme, tuberculosi i demés causes de degeneració”

(VVAA, 1912; cfr. Bantulà, 1997:72).

Tota pràctica esportiva feta en l'àmbit escolar tenia, entre d'altres, un objectiu pròpiament higienista⁴⁸ i, per aquest motiu, l'Ajuntament de Barcelona va idear, l'any 1906, les primeres colònies escolars destinades a atendre i emparar un gran nombre de infants en situació de desnutrició i vulnerabilitat. En aquestes colònies se'ls atenia sanitària i alimentàriament, emprant la pràctica esportiva com a instrument de relació social i cura i higiene del cos. Practicaven exercicis “naturals”, és a dir passejades o excursions, potenciant la participació grupal i defugint la competició esportiva.

⁴⁸ El Higienisme fou un corrent de pensament desenvolupat a finals del segle XIX, dirigit per professionals de la medicina, amb l'objectiu de pal·liar els problemes d'higiene i salubritat en les concentracions urbanes industrials que cada cop prenién més protagonisme.

Situats en aquesta mateixa època, però fora de l'àmbit pròpiament escolar, l'esport es practicava bàsicament en clubs o centres privats, i era privilegi de les classes socials benestants. No hi havia polítiques reguladores o de gestió que marquessin les línies bàsiques d'acció o pràctica. A poc a poc, els practicants reclamaven la implicació de l'Estat i la seva vinculació amb d'altres projectes socials (Bantulà *et al.*, 1997).

La Mancomunitat⁴⁹ va ésser la primera institució catalana a interessar-se políticament per a la pràctica esportiva, i tot i que no van tenir massa temps ni recursos per a implementar cap dels propòsits, sí que van ésser pioners en iniciatives, si més no, teòriques (Santacana, 2004:12).

Des del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat es gestionaven dues entitats dedicades a la promoció i democratització de la pràctica esportiva i l'educació física: la Ponència d'Educació Física i l'Escola d'Estiu.

L'Escola d'Estiu es creà per donar una formació de perfeccionament d'algunes matèries als mestres que exercien a les escoles. La Ponència d'Educació Física tenia l'objectiu de reflexionar sobre quina era la situació de la pràctica esportiva i quines accions pedagògiques calia implementar, així com quins ajuts i subvencions podia facilitar.

“Fetes les observacions precedents, la Ponència de Cultura Física estén que l'acció de la Mancomunitat en pro de la cultura física del nostre poble, hauria de destriarse en tres ordres distints:

1er.- Subvencions. 2on.- Premis. 3er.-Pràctiques d'escola”

(Ponència, 1922; cfr. Santacana, 2004:75).

En el pla de treball de la Ponència, es definien objectius que anaven en la línia de promocionar l'esport en totes les vessants possibles, (formació de professorat, estudi de l'estat de la qüestió, subvencions...), però la manca

⁴⁹ La Mancomunitat creada al 1914 com a institució política catalanista tenia l'objectiu d'establir graus d'autonomia en alguns dels àmbits de Catalunya. Va sorgir per la unificació de les quatre diputacions provincials. L'any 1919 redactaren el primer Estatut d'Autonomia, donant suport a institucions com l'Institut d'Estudis Catalans, la Biblioteca de Catalunya, l'Escola Superior d'Agricultura o les Biblioteques Populars. El cop d'estat del general Primo de Rivera l'any 1923 va fer suspendre tota l'activitat de la Mancomunitat i van fer desaparèixer la pròpia institució.

de pressupost i els pocs anys de vida d'aquesta institució, van dificultar-ne l'acompliment. Tot i així, la Mancomunitat catalana va tenir una gran importància pel seu caràcter innovador en la gestió i organització de l'activitat física i l'esport a Catalunya (Bantulà *et al.*, 1997:85).

Josep Elias i Juncosa i Josep Antoni Trabal en van ser membres i defensors acèrrims d'una pràctica esportiva de caràcter formatiu, on no era possible desvincular els aspectes físics dels intel·lectuals.

Trabal com a membre de la Ponència propugnava la necessitat d'emprar a les escoles la pràctica esportiva com a pilar per a assolir una educació completa i integral.

“Ultra que, com deia Herbert Spencer, l'educació ha d'ésser integral i que per a posseir aquesta qualitat ha d'ésser moral, intel·lectual i física, la necessitat que, en totes les escoles, es practiqui l'educació física i que totes les escoles estiguin en la deguda condició perquè els seus alumnes puguin ésser ensinistrats en el cultiu harmònic i metòdic del seu cos, és una veritat tan evident, que la més lleugera reflexió troba milers d'arguments per a fonamentar-la”

(Trabal, 1922; cfr. Santacana, 2004:56).

Elias i Juncosa considerava l'esport com la eina que permetia a infants i joves esdevenir adults forts de cos i ment.

“Tothom s'avé sobre l'absoluta necessitat de l'educació física, si es vol que les nostres futures generacions siguin fortes en tots conceptes; fortes de cos per poder assimilar-se tota mena de coneixements d'altres ardres, i fortes d'energies morals per poder lluitar amb seguretats d'èxit en aquesta guerra espiritual (...) (González-Àgapito, 1992:129).

En aquest marc sorgeix l'Escola del Bosc de Montjuïc, inaugurada el 1914 i dirigida per Rosa Sensat. L'any 1931 l'Ajuntament de Barcelona i el

Ministeri d'Instrucció Pública creen el Patronat Escolar, des del qual s'organitzen i gestionen les escoles de Barcelona. Neix amb el propòsit d'establir una reforma educativa no només en les infraestructures, sinó també en la qualitat de l'ensenyament, ja que, per la deficient qualitat en els equipaments i el modus d'educar, era urgent establir certs canvis.

En definitiva, la pràctica esportiva iniciava la seva funció a les escoles catalanes en el marc d'una concepció higienista, entenent que l'educació física i la pràctica habitual de l'esport, esdevenien una eina per a poder treballar els hàbits de la salubritat i la cura personal.

2.3.2.-**CONCEPTE DE PRÀCTICA ESPORTIVA**

La concepció de l'educació física i de la pràctica esportiva ha evolucionat de manera cronològica, i per tant també, la seva manera de percebre-la com a eina socialitzadora. La pràctica esportiva ara s'entén entre paràmetres més complexes i se li entreveuen un número major de potencialitats educatives i models de pràctica. És un concepte, doncs, que abraça multitud de concepcions i subconceptes, i que no té una definició rígida i immutable (Padiglione, 1994; Olivera, 1995; VVAA, 1996; García Ferrando *et al.*, 2002).

En aquest capítol anirem més enllà de les concepcions tradicionals de l'Escola Nova sobre la pràctica esportiva, i analitzarem el concepte amb major profunditat.

CONCEPTE ACTUAL D'ESPORT

Segons la Carta Europea de l'Esport (1992), l'esport és:

“Cualquier forma de actividad física que, a través de participación organizada o no, tiene como objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles”

(*op. cit.*, article 2.)

Segons aquesta carta, el concepte *d'esport* no només designa l'activitat física de competició, sinó també l'exercici i l'activitat recreativa, definint *l'exercici físic* com una activitat recreativa practicada de manera regular, que té com a objectiu la millora de les condicions físiques i les marques esportives, i *l'activitat física recreativa*, com tota aquella activitat que hom desenvolupa en hores d'oci i que suposa una despesa energètica considerable.

L'esport és un fenomen expressat en la Constitució Espanyola de l'any 1978, on contempla les directrius i normatives que ha de seguir (Rodríguez, 2000:32), essent els títols següents els definitoris:

Títol I –Dels Drets i Deures fonamentals.

Capítol III – Dels principis rectors de la política social i econòmica.

Art. 43.3.- “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitaran la adecuada utilización del ocio” (López, 1986:55).

Títol VIII –De l'organització territorial de l'Estat.

Capítol III – De las Comunidades Autónomas.

Art. 148.1.- “Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

19ena. Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio (López, 1986:106).

L'esport, doncs, és una activitat garantida constitucionalment, de ple dret, i relacionada amb l'oci i amb la salut.

Hiram M. Valdés (1998) estableix també una diferència entre els conceptes *d'activitat física* i *esport*, entenent la primera com aquella conducta que té un moviment corporal específic i que pot tenir com a objectiu la producció econòmica, l'expressió artística, l'educació, o la contribució a una millor salut mental, actuant contra l'estrès, l'ansietat o la depressió (Bakker *et al.*, 1993:75; Valdés, 1998:17).

El concepte d'esport no ha d'implicar necessàriament un moviment corporal, però sí que ha de tenir un component agonístic encaminat a l'obtenció de certs resultats. Ha de tenir certa reglamentació i normativització que reguli i gestioni l'estructura del joc, la conducta dels qui hi participen i els criteris pels quals es considera que es guanya i es perd.

Per Soria i Cañellas (1998), l'esport ha estat al llarg de la història un fenomen associat sobretot a la promoció de la salut, el joc, la participació social i la formació, per bé que amb la modernitat s'hi afegeixen aspectes competitiu i d'alt rendiment.

Com a fenomen social pateix i/o repercuteix en altres aspectes socials i per tant, les transformacions culturals que hi ha hagut en les pràctiques quotidianes, sobretot en els entorns urbans, han influït en la manera d'entendre i practicar esport (Soria *et al.*, 1998:16; Domínguez, 1998:199). L'esport ha pres dues accepcions. Una que fa referència a l'alta competició i l'esport espectacle, el qual genera amplis moviments econòmics i de consum en forma d'espònsors, avanços tècnics, vestuari específic... i un altre de caràcter més social, menys competitiu, i que es mou en els paràmetres de la salut, el temps d'oci i el benestar (Soria, 1998:19).

José María Cagigal va fer aquesta diferenciació fa temps. En la seva teoria ecològica defensa que l'esport és consubstancial al procés civilitzador dels humans. És un joc regulador de l'equilibri personal i emocional, en el qual hi apareixen valors contradictoris com joc net-competitivitat, contacte social-rivalitat... La noció "d'esport modern" sorgeix per la pluralitat creixent de pràctiques, manifestacions i expressions esportives, esdevenint així un fenomen d'abast planetari, "gegantí". Com a tal el seu estudi i anàlisi han de fer-se des de la multidisciplinarietat de les ciències socials i humanes. Nega la idea que una sola ciència pugui donar explicació del fenomen esportiu. Empra la filosofia, la psicologia, la pedagogia, l'antropologia i la història per fer-ne un anàlisi antropocultural.

"Va utilitzar la filosofia per analitzar els valors esportius i realçar el seu caràcter seriós (...) es va fonamentar en la psicologia per estudiar els aspectes individuals, teleològics i de decisió de la pràctica esportiva, va ser un dels introductors de la psicopedagogia de l'activitat física i l'esport per facilitar la comprensió educativa de l'esport i impulsar-ne la tasca formativa. Es va servir de l'antropologia per escatir-ne la profunda realitat humana i conèixer els mites, ritus i símbols de la seva pràctica a les diverses

cultures. Va acudir a la història per conèixer els orígens de l'esport i la seva evolució al llarg del temps. Es va centrar en la sociologia per entendre la magnitud social d'aquest fenomen i conèixer les formes de vida, les actituds i els hàbits esportius del seu temps” (Olivera, 2001:87).

L'esport és el mitjà idoni per a l'estudi de la complexitat humana, de totes les seves vessants, psicològiques, socials, educatives, històriques... perquè la seva pràctica permet assajar diferents tipus de conductes. Basa la seva anàlisi en un triangle ideològic entre tres realitats interactuants: home-esport-educació.

En aquesta anàlisi multidisciplinària Cagigal fa dues lectures; una primera que fa referència a l'esport-espectacle, aquell que es troba emmarcat en paràmetres economicistes i comercials, on els esportistes són professionals que actuen per a l'èxit competitiu i la quantificació dels resultats. L'altre, un esport més ociós, emmarcat en valors com la higiene, la salut, el desenvolupament biològic i les relacions socials, és l'esport “praxis”.

“Se trata de un deporte que conserva su esencia de juego, un deporte gigantesco distinto desde los años “sesenta”, con grandes implicaciones políticas, científicas, comunicativas e informativas, un deporte con dos direcciones o mundos distintos: el espectáculo y la praxis” (Rodríguez, 1998:31).

La complexitat creixent de les diferents pràctiques esportives respon a l'enriquiment del propi concepte de societat, que com a ens heterogeni, s'estén en les seves pràctiques quotidianes i àmbits antropològics. Sánchez (*et al.*, 2001), creu que els valors que transmet la cultura esportiva estan contextualitzats en la societat, i per tant, els models de societat heterogenis tenen valors esportius heterogenis. L'esport és un mecanisme social d'expressió, interpretació i configuració de significats i valors (Heinemann, 2001:17-25). Cada societat evoluciona i canvia a ritmes i direccions diferents, i l'esport es modificarà en la seva naturalesa i les seves formes per adaptar-se a l'evolució social i donar-li respostes. És un microcosmos social, un sistema conformat de subsistemes (recreació,

espectacle, educació...) que condiona i crea centres estructuradors de significat.

Aquesta multitud de centres estructuradors, pràctiques diverses i modificacions del concepte d'esport dificulten una definició clara del que s'entén per esport (Rodríguez, 1998:259; Rios, 2005).

Garcia Ferrando, Puig i Lagardera (2002) responen a aquesta dificultat atribuint-li al concepte d'esport la caracterització de "sistema obert". L'esport és un fenomen social controvertit, que engloba símbols, valors, normes i comportaments, i en el seu si rauen especificitats culturals, econòmiques i socials particulars.

Per analitzar la diversificació del fenomen esportiu Puig i Heinemann (1991; cfr. Garcia Ferrando, 2002:35) proposen quatre dimensions a tenir en compte, a saber: *l'estructura organitzativa* de la pràctica esportiva, la seva *legitimació*, el *tipus de practicants* i les seves *motivacions* i els *impactes* que aquestes accions desencadenen, en funció de les quals es definiran els diferents models esportius configuradors de la realitat contemporània. Existeix un esport *competitiu*, derivat del model esportiu tradicional, un model d'esport *expressiu*, entenent aquest com aquelles pràctiques poc organitzades i molt diversificades, un model *instrumental*, molt relacionat amb el culte al cos i els patrons d'estètica o educació, i un model *espectacle*, molt relacionat amb els esports de massa i els criteris economicistes de mercat. En tots quatre models poden donar-se caracteritzacions i peculiaritats dels altres models, ja que no són taxonomies pures i immutables.

Vicenzo Padiglione (1995) creu que l'esport és una activitat lúdica fonamentada en certes regles i normes, on hi ha un component competitiu i on es requereixen certes habilitats físiques. Han sorgit moltes pràctiques diverses, fet que amplia les definicions clàssiques i tradicionals del que és l'esport. La noció d'esport ara, és complexa.

“La mateixa noció d'esport, que requeria la presència simultània d'aquests tres components, ha estat deconstruïda, per la qual cosa

ja no és possible ni suficient referir-se a un o dos components per legitimar una pràctica com esportiva (...)” (Padiglione, 1995:35).

El joc, la competició i l'habilitat física són els elements als que fa referència. L'esport en la nostra realitat s'entén com un fenomen social total, doncs connecta el jo personal, la globalitat de la persona que el practica, amb interrelacions socials heterogènies (Padiglione, 1994:394; Sánchez, 1996:252). Com a fenomen social posa en relació elements heterogenis, representa una gran varietat de conductes i expressions, un ampli ventall de valors morals i una gran riquesa de pràctiques i accions. Cada cop abraça a més classes i estructures socials, tot i que és capaç de produir uniformitats (normes, homologacions) i diferències (emocions). En el marc del procés general de secularització de les societats, l'esport ha esdevingut en algunes de les seves accions la nova religió (VVAA, 1978:116; Elias *et al.*, 1992; García Ferrando *et al.*, 2002:17; Gardner, 2004:57; Pericles, 2004:56), on conductes com fer-se el signe de la creu, confiar en una potència superior i omnipotent i les supersticions aporten un component màgic-religiós.

“En la prensa deportiva aparecen con abundancia términos de matiz religiosa (carisma, fe, mito, purificación, salvador, inmolación, sacrificio (...)) prácticas supersticiosas, que serían condenadas en cualquier otro ambiente, se manifiestan de manera explícita entre jugadores, atletas, entrenadores, y directivos” (Padiglione, 1994:398).

Amb l'esport, la tensió màgic-religiosa i la valoració dels rituals s'han incrementat (Padiglione, 1995:31). Aquesta sacralització de la pràctica esportiva dóna sentit i identitat als col·lectius a través dels rituals (Sánchez, 1996; Sánchez, 2001).

La lluita simbòlica és un dels rituals més representats en la pràctica esportiva. Per Elias i Dunning (1992) l'esport és una forma popular, escenografiada, de lluita amb certes normes i codis de joc. És una

representació que possibilita evocar tensions i excitacions dins d'uns límits socialment acceptats, i expressar emocions de manera mimètica amb un efecte alliberador i catàrtic. És una imitació de la lluita real de la quotidianitat diària, on podem experimentar plenament l'emoció de la lluita però sense perills o riscos.

La lluita o la competició que duu implícit l'esport resolt èticament el plaer per la victòria i té un efecte vigoritzant i purificador, on hi haurà un fort increment de l'autoestima.

“En todas sus variedades, el deporte es siempre una batalla controlada en un escenario imaginario, sea el oponente una montaña, el mar, un zorro u otros elementos humanos” (Elias *et al.*, 1992:68).

Un encontre esportiu és una figuració en moviment constant on les persones que hi participen interactuen constantment, construint al seu pas un microprocés social. S'interrelacionen tant per les seves accions com per les seves experiències.

Per Antoni Petrus (1998) l'esport és un fenomen que ha evolucionat cap al multifuncionalisme tant per la seva repercussió en els múltiples aspectes de la vida de les persones, com pel seu caràcter social, fins a valoritzar-lo com al nou *universal cultural* (Petrus, 1998:57).

“(...) el cert és que l'esport té i tindrà, un protagonisme universal que fa uns pocs anys era “utòpic” tan sols imaginar. L'esport és un signe distintiu de la nostra època” (*Ibíd.*, p.57).

Parlebas (2002) creu que l'esport i l'activitat física és més que un encontre simbòlic o un espai per a l'expressió. L'esport és un sistema caracteritzat per un conjunt de pràctiques contextualitzades que ens donen informació de la realitat social en la que es troba inserida. Un sistema d'interaccions continuades, on la persona participant no només es desplaça o es mou, sinó que va creant actituds, estratègies, metaregles, en funció dels agents

amb els que s'interrelaciona, ja siguin personals o materials (García Ferrando *et al.*, 2002:43). Organitzarà les seves conductes motrius en funció de diferents paràmetres com són la coneixença-desconeixença de l'entorn, l'estabilitat-inestabilitat del medi, la intencionalitat de les persones participants en l'activitat esportiva, les decisions que prenguin i la semiomotricitat que expressin. Tots aquests indicadors seran tinguts en compte i analitzats sota els paràmetres de l'experiència prèvia i els aprenentatges dels codis i habilitats adquirides, fent un procés de descodificació semiomotriu. Parlebas (2002) defineix la descodificació semiomotriu com un procedir en què s'interpreta la informació dels agents de la interacció (*sociomotricitat*) i s'actua en conseqüència, en un espai psicomotor donat. Es pot representar segons l'esquema de la figura 2.28:

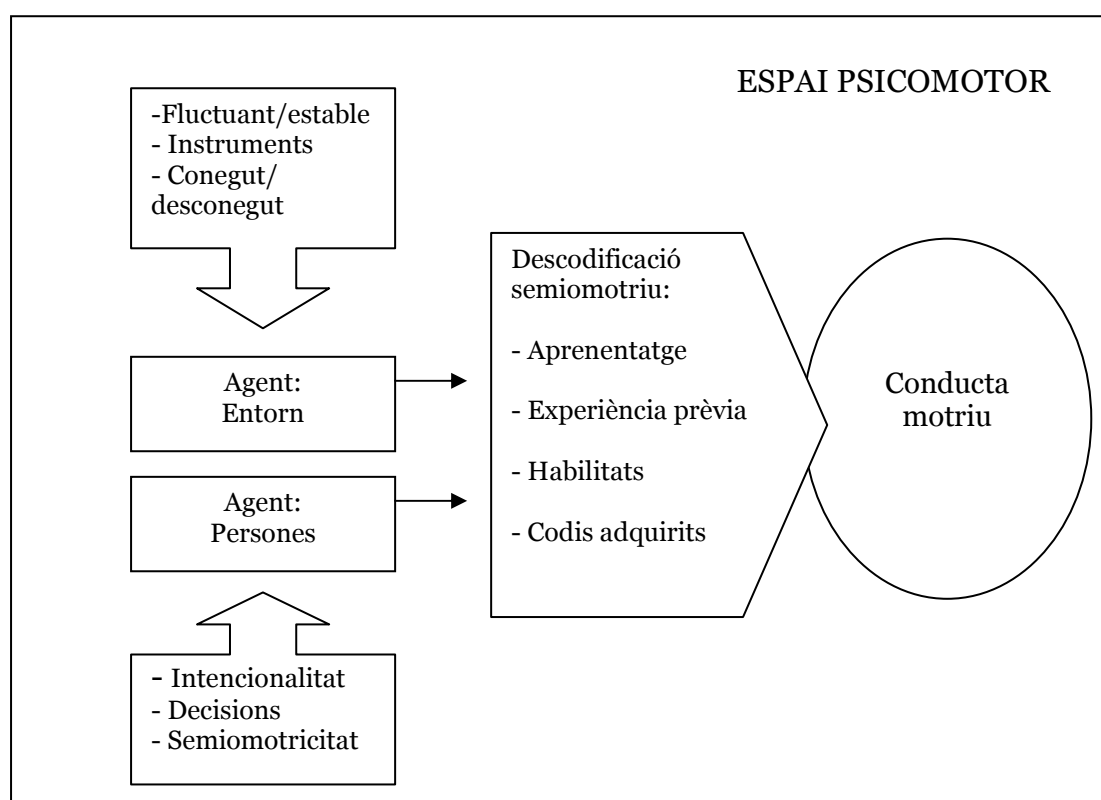


Figura 2.28.- Esquema sobre la concepció d'espai psicomotor de Parlebas.
Font: elaboració pròpia.

La sociomotricitat serà la interacció motriu entre els agents humans durant la pràctica esportiva, és a dir quan els comportaments motors dels participants s'influencien recíprocament i es modifiquen per adaptar-se els uns als altres.

“Parlarem d'interacció motriu quan, durant, la realització d'una tasca motriu, el comportament motor d'un participant influeix de manera observable en el comportament motor d'un o més de la resta de participants. Aquest és el concepte originari de la sociomotricitat” (Parlebas, 2002:238).

L'espai sociomotor s'entén com el lloc físic on el practicant actua i decideix la seva conducta motriu, on es posen en escena les comunicacions i contracomunicacions a través de la interacció.

El concepte de conducta motiu abraça no només els desplaçaments sinó també les formes d'expressió i les tipologies motrius i de personalitat de la persona, àmbits psicològics i sociològics, i per tant, estudia tant els trets subjectius de la persona en acció (percepcions, motivacions, preses de decisió, afectivitat,...), com els trets objectius de la conducta motora (relacions amb altri, desplaçaments, gesticulacions,...).

En l'espai sociomotor hi ha enregistrat un codi de joc que fa de mediador normatiu de la conducta visible i de l'univers simbòlic. És un reglament lúdic que instaura un ordre d'obligacions i possibilitats que orienta els límits de la praxis i moldeja les possibilitats d'interacció en cada ludosistema.

“És un sistema de regles omnipotent. De manera quasi màgica, el comportament de cada jugador, la seva manera de desplaçar-se, de controlar la pilota i de comunicar-se s'inscriuen en un registre comú i coherent, en harmonia amb el comportament dels altres. És com si un invisible titellaire estirés simultàniament dels fils de tots els jugadors, d'una manera extraordinàriament simultània. (...) La relació del individu amb tot el que el rodeja –medi físic, instruments i altres participants- està dominada pel codi de joc, poderós mediador normatiu” (Parlebas, 2002:121).

És un sistema d'obligacions acceptades naturalment i lliurement per tothom, com un contracte previ d'actuació, un contracte *ludomotor*.

Els contractes ludomotors donen coherència i significat profund a les accions i conductes dels participants i té un gran poder socialitzant si tots hi estan conformats, ja que conèixer i accedir al contracte ludomotor també ens serveix per prendre consciència del contracte comunitari i la importància de suprimir el desordre i el caos conductual.

El joc esportiu és un laboratori que reproduceix les característiques de qualsevol fenomen social: la confrontació d'interessos individuals dins d'un sistema col·lectiu d'interdependència.

“El joc esportiu representa una societat en miniatura, un autèntic laboratori de les conductes i les comunicacions humanes en el que es conjuguen els problemes de percepció i decisió, dinàmica de grup i estratègia, ritualisme i autoritat” (Parlebas, 2002:302).

Esdevé així un espai per a l'ensenyament-aprenentatge, un laboratori on poder educar emprant la confrontació d'interessos, el conflicte i les disputes com a pretextos per a la intervenció psicopedagògica.

En síntesi, a partir del 1900, i amb el sorgiment de l'Escola Nova, la gimnàstica de manteniment contribueix al creixement dels infants com a ciutadans íntegres, i té l'objectiu clar d'adquisició del propi esquema corporal, ja que l'activitat física es considera una pràctica de caràcter curatiu i higienista.

Actualment la pràctica esportiva s'emmarca en un paradigma més ampli. La pràctica esportiva és consubstancial al procés civilitzador dels humans, i té una funció reequilibrant entre el cos i la ment. És un escenari en què s'experimenten situacions d'èxit i de derrota, i en el qual es donen diversos tipus de lluites simbòliques.

La pràctica esportiva es pot entendre des de dos vessants característics: per un cantó, l'esport com a fenomen espectacle, sustentat en paràmetres econòmics i comercials; per un altre, l'esport com a fenomen lúdic, amb l'objectiu de contribuir en la salut, la higiene i el desenvolupament biològics dels que el practiquen.

L'esport és el nou universal cultural, ja que repercuteix en els múltiples aspectes de la vida de les persones. És un subsistema social a partir del qual podem aprendre significats i símbols, configurar identitats i treballar aspectes educatius.

Però com s'aplica aquesta capacitat educativa de l'esport en els centres educatius?

2.3.3.-**LA PRÀCTICA ESPORTIVA EN CONTEXTOS
D'ENSENYAMENT- APRENENTATGE**

Després d'haver conegut quina evolució històrica ha tingut el concepte d'esport i d'educació física, i saber quina concepció, dimensions, relacions i impactes socials tenen en la realitat actual, n'especificarem les possibles funcions educatives, per destreure'n en el treball de camp els indicadors necessaris per a l'anàlisi de l'objecte d'estudi. Iniciarem el capítol fent un repàs teòric del concepte "socialitzar" a través de l'esport, de les implicacions que aquest duu implícit i de la capacitat que té la pràctica esportiva d'intervenir-hi.

Els processos de socialització guarden relació amb els desenvolupaments identitaris, l'aprenentatge social d'habilitats, conductes i competències i la formació de la moralitat.

La pràctica esportiva intervé sobretot en la construcció de la personalitat moral i en el procés de socialització. Aquest capítol se centrarà doncs, en aquests dos entorns, considerant, a més a més, l'emocionalitat i el cognitivisme com a elements integrants d'aquests processos.

Al final del capítol s'adverteix del perill deseducador de la pràctica esportiva en joves i infants, si aquesta no està orientada en el mestratge i si es fonamenta en l'estricta competitivitat i en el model esportiu dels mitjans de comunicació. El marc esportiu, doncs, és un espai socialitzador que produeix efectes positius o negatius en funció dels elements ambientals en el que es desenvolupa.

Com he apuntat anteriorment, la socialització suposa capacitat de relacionar-se amb *altri* per humanitzar-se. Socialitzar-se també és adaptar-se a les institucions, inserir-se i conviure amb altres membres del grup. És també personalitzar-se a partir de la confrontació amb els altres (Fermoso, 1994:171-172) i interioritzar normes, costums, valors i pautes.

“En consecuencia, la socialización podría definirse como un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad” (*op. cit.*, p.172).

Una persona doncs, estarà socialitzada quan es conformi a una normativa social, quan hagi assolit el reconeixement i la diferenciació entre el *jo* individual i el *jo* col·lectiu, és a dir, hagi assolit la identitat, actuï de manera autònoma i assertiva i en funció de les pròpies conviccions, i sigui capaç d'establir un criteri equilibrador entre els propis interessos i els beneficis socials (Rios, 2005, Heinemann, 1992; cfr. García Ferrando *et al.*, 2002:89; Escartí *et al.*, 2005).

L'esport desenvoluparà la seva potencialitat socialitzadora en les actituds de reconeixement de normes establertes, la construcció de l'estructura mental simbòlica, el sentiment de propietat i en l'autoconcepte, tant en la dimensió de l'autoestima com en la seva estructuració com a ésser relacional (Soria *et al.*, 1998).

L'esport té la seva funció educadora no tant en el joc o la competició, sinó en les conseqüències psicològiques i cognitives que té la participació i la relació amb altres persones. Existeix una correlació entre la participació en les activitats físiques i esportives i la construcció de l'autoconcepte. La pràctica esportiva ofereix espais per a l'experimentació de sentiments i competències personals, que poden desencadenar en processos de major autonomia i d'increment de l'autoestima.

“Los adolescentes valoran mucho ser competentes en el ámbito deportivo, porque una de sus principales tareas es el establecimiento de la identidad positiva que les proporcionará una

base estable y consistente para el funcionamiento en la vida adulta”

(Escartí *et al.*, 2005:15).

Per José María Cagigal, l'objectiu de l'educació física ha de ser el descobriment i l'autoconeixença d'un mateix i de l'entorn. Aprendre a acceptar les pròpies limitacions i les frustracions, i capacitar-se per poder desenvolupar-se en diferents nivells (conductes, destreses mecàniques, fisiologia, caràcter...).

La pràctica esportiva ens facilita la coneixença de l'entorn i de la realitat, perquè ens fa viure moltes experiències vitals i relacions socials. Coneixent la realitat madurem i acceptem millor les situacions de frustració i aquest grau de cognició** ens fa ésser més lliures.

“Esta asunción de la realidad entraña la capacidad de aceptar conflictos, frustraciones. La asunción madura de sí mismo es el principio para la adquisición de una normalidad” (Rodríguez, 1998:40).

Els cops físics i psicològics que rebem en la pràctica esportiva ens ajuden a ser ciutadans adaptats i equilibradors de les pròpies emocions i l'autocontrol. Cagigal defensa que és millor viure en un món de frustracions superades que en un estat perpetu d'ingenuïtat, i per a aprendre a superar decepcions cal un sistema immunològic a nivell global, que impliqui tota la persona, per poder tenir unes bones defenses psicològiques i cognitives. La pràctica esportiva ens ajudarà a reequilibrar l'estructura cos-ment (Sánchez, 2001:39)

La pràctica esportiva també té la capacitat d'educar en valors i ideals ètics perquè se sustenta en les relacions humanes, i per tant, en actituds de fraternitat, respecte i comprensió (Mascarell, 1999; Tapiador, 2001:102).

La pràctica esportiva es presenta en aquest marc com un element interventor en el procés de socialitzador, però sense ser-ne el responsable principal. És un agent socialitzador com també ho són els mitjans de

comunicació, la comunitat educativa, els companys de barri o la família (*op. cit.*, p. 159).

L'esport com a factor socialitzant empra el reforç i el modelatge com a estratègies educatives, i se'l considera formatiu perquè facilita a infants i joves la possibilitat de vivenciar experiències de competència i d'autodeterminació, i conèixer els valors i els principis morals de l'entorn⁵⁰.

Berthaud (1978; cfr. VVAA, 1978:124) defensa que l'esport forma la moral, prepara al jove per a la societat competitiva i industrial, i contribueix a la formació del caràcter perquè la delimitació de normes i regles contribueix inicialment a l'enduriment del jove. Aquesta limitació en la conducta impulsiva se sublima amb la pràctica de l'esport, orientant-se cap a l'ordre social i la creació de la identitat.

“El deporte puede favorecer el aprendizaje de los papeles del individuo y de las reglas de la sociedad, reforzar la autoestima, el sentimiento de identidad y la solidaridad. Además, parece que los valores culturales, las actitudes y los comportamientos aprendidos en el marco de las actividades deportivas vuelven a encontrarse en otros campos de la vida” (VVAA, 1996:101).

La identitat grupal o individual possibilita un ordre, una coherència i un cert control en el grup i sobre les accions individuals. És un constructe social, un

“sistema general dels continguts, les creences, les idees, els valors i els ideals de cada comunitat, en cada moment històric. És sempre

⁵⁰ La socialització primària serà doncs una etapa molt important tant per a la socialització a través de l'esport com en la socialització en l'esport. Es diferencien els dos conceptes essent la *socialització a través de l'esport* com la base formativa de eines i habilitats que s'aprenen en la pràctica esportiva i que posteriorment poden ser emprats en la quotidianitat social, perquè s'hauran assumit conformitats normatives. *La socialització en l'esport* és aquell procés en el que la família construeix els esquemes de pensament, acció i ser en l'infant, esquemes que condicionaran la posterior pràctica esportiva i social (García Ferrando *et al.*, 2002:92-98).

el resultat de la interacció d'un ampli ventall d'institucions que conformen les comunitats" (Mascarell, 1999:95).

Cada identitat dóna pautes i orientacions per entendre's a si mateix i al grup de pertinença, expressa maneres de ser, saber i pensar, és un constructe dissenyat intersubjectivament on l'individu acaba identificant-se amb les persones alienes. Cada grup social, cada "nosaltres" té, per tant, fonts constituents d'identitat cultural, essent l'esport un vehicle, al voltant del qual es crea un "nosaltres" identitari (Medina, 2002:18-23).

Una visió molt diferent és la que dóna Sánchez (1996) sobre el paper socialitzador dels esports moderns. En una societat heterogènia i canviant, caracteritzada per un futur incert, l'escenari esportiu, sobretot en les pràctiques d'esports de risc, esdevé un espai per a l'entrenament i l'aprenentatge de l'afrontament de la incertesa i l'eventualitat. Experimentar i escollir el risc com a joc és un aprenentatge que reforça ontològicament la nostra posició en el relativisme i provisionalitat del nostre entorn social. Hem d'aprendre a adaptar-nos i ser flexibles, perquè els patrons de conducta ja no són immutables ni fiables, i la crisi de sentit, l'hiperindividualisme competitiu o la pluralitat de codis i signes marquen els paràmetres de les nostres conductes (Sánchez *et al.*, 2001).

Capdevila (1994) relaciona les potencialitats de la pràctica esportiva amb aspectes més psicològics, on considera que per a cada procés psicològic bàsic hi ha una habilitat psicològica que es pot treballar.

En la figura 2.29 en veiem la relació que estableix Capdevila:

PROCÉS PSICOLÒGIC BÀSIC	HABILITAT PSICOLÒGICA
Atenció i percepció	Concentració
Emoció	Control de l'activació
Motivació	Autoconfiança, motivació
Aprenentatge i execució de tasques motrius	Facilitat d'aprenentatge i d'execució
Memòria	Facilitat en la retenció i en la transferència de l'aprenentatge
Pensament	Capacitat de reestructuració cognitiva
Llenguatge	Habilitats de comunicació

Figura 2.29.- Quadre sobre la relació procés psicològic-habilitat psicològica.
Font: Capdevila, 1994:43.

Les habilitats psicològiques que adquirim en els processos esportius es defineixen com el conjunt d'estratègies cognitives i conductuals “*que li permeten una interacció òptima amb els diferents elements del context esportiu, que poden ser potenciades o millorades a partir de l'entrenament psicològic*” (Capdevila, 1994:42). La pràctica esportiva contribueix al procés socialitzador de la persona perquè incideix directament en la seva cognició i en la seva emocionalitat.

L'emoció és una reacció específica a un esdeveniment particular⁵¹. És un tipus de procés cognitiu que té influència en altres processos psicològics bàsics com la percepció, l'atenció, la conducta, la memòria, l'aprenentatge o el pensament. Tenen un paper definitori en les tasques de diferenciació i individualització. Són el resultat d'un procés d'assumpció cultural que condiciona moltes respostes inconscients. Són manifestacions amb les quals la persona experimenta la seva relació amb l'entorn (Morell, 1996).

⁵¹ La definició del què és l'emoció depèn del marc teòric del que la defineix i per tant, té múltiples maneres d'entendre's. Les emocions tenen tres funcions bàsiques: *adaptatives* (activen l'organisme per a fer front a demandes de l'entorn), *socials* (adaptació a l'entorn social a través de la descodificació o reconeixement dels membres del grup), i *motivacionals* (l'emoció dirigeix la conducta).

Per Elías (*et al.*, 1992:145), les activitats recreatives de tipus mimètic⁵², on s'experimenten tensió-exaltació-plaer, ens proporcionen el grau d'estimulació emocional que la "rutina racional" i les institucions formals ens priven. Amb el procés de civilització augmenta el control social i l'autocontrol de les emocions fortes, i en conseqüència augmenten també les necessitats de vàlvules d'escapament. Amb la pràctica esportiva podem exterioritzar l'emoció, tot i que de manera moderada. Té una funció de regulació catàrtica (Feixa, 1995:39). En l'esport ens podem esplaïar emocionalment perquè no té els efectes pertorbadors que tindria si ho féssim fora, en la vida quotidiana. Serà per tant, un escenari ideal per conèixer l'emocionalitat, l'autocontrol i la capacitat d'interacció amb els joves i infants.

⁵² Es consideren activitats mimètiques perquè tenen la capacitat de transposar les emocions de la vida real en una dimensió irreal, imaginària.

2.3.4.-**LÍMITS EN LA FUNCIO SOCIALITZADORA DE LA PRÀCTICA ESPORTIVA**

La pràctica esportiva, sigui individual o grupal, amateur o de masses, *per se*, ni educa ni socialitza, ni exclou ni cohesiona, però sí que s'empra com a vehicle per a la transmissió d'hàbits i actituds, sovint contradictoris, que poden anar des de la integració dels més vulnerables, fins a la discriminació o exclusió d'aquells que són diferents. La pràctica esportiva pot ser una eina perjudicial, capaç d'anul·lar certes capacitats de l'alumne, si no s'orienta de manera adequada i amb objectius pedagògics molt clars (Domínguez, 1998:205).

En aquest punt explicarem quines dificultats té la pràctica esportiva per a esdevenir eina educativa, i quins són els factors que més la distorsionen en els seus objectius de socialització.

Elements com la filosofia estrictament competitiva i productiva del joc, la tirania de l'èxit (VVAA, 1978:20; Elias *et al.*, 1992:247), l'apropiació territorial d'un espai (Léséleuc, 2000), el valor narcisista del cos informacional (Olivera, 2001:96; Sánchez, 2001:34; Pfister, 2004), el consumisme desmesurat d'articles esportius (Olivera *et al.*, 1995:10-49, Marinho, 2001:106, Heinemann, 2001:20, Garcia Ferrando *et al.*, 2002), la construcció del valor de masculinitat a partir de la conducta violenta (Elias *et al.*, 1992:290; Bakker *et al.*, 1993:93; Foer, 2004), o la submissió a les directrius del poder de l'Estat, poden fer que la pràctica esportiva esdevingui una eina deseducadora (Gutiérrez, 2003:73).

En farem l'anàlisi inferencial de cadascun d'aquests elements per veure'n les possibles conseqüències en un entorn esportiu creat per infants i joves en risc o exclusió.

Melchor Gutiérrez (2003), adverteix que el model esportiu adult, sustentat en la competitivitat, la vanitat i l'odi als rivals, contamina cada cop més la pràctica esportiva desenvolupada pels infants i joves. (VVAA, 1996:101; Casassa, 1998:313; Petrus, 1998:63; García Ferrando *et al.*, 2002:227).

“La realidad es que el deporte adulto o deporte espectáculo se ha convertido en un fenómeno de tal trascendencia y ha adquirido tal expansión y poder de influencia que va más allá de las barreras de su propio contexto para invadir muchas otras esferas de la vida social, ejerciendo un especial efecto sobre la educación física y el deporte escolar” (Gutiérrez, 2003:77).

La pràctica esportiva infantil i juvenil esdevé una eina educativa en la mesura que transmet valors morals, com la ciutadania, la perseverança, la cooperació, el treball en equip, l'aprenentatge del control emocional, la responsabilitat o l'intercanvi cultural. És, en definitiva, un escenari per al desenvolupament moral i social (*Ibid.*, p.78), un espai en el qual qui educa o entrena ha d'intervenir per a suscitar la reflexió moral, fent que siguin els propis participants els constructors de la seva moralitat i sociabilitat (*Ibid.*, p.231).

L'escenari esportiu és un camp per al creixement i la trobada personals, on els participants poden expressar-se i potenciar la seva autonomia (Maza, 2000:53), i on fins i tot, poden exterioritzar una espècie de “*histeria col·lectiva*” o la “*incitació de les pulsions de thanatos*” (VVAA, 1978:54). Tanmateix, també pot esdevenir el pretext per a la *performance* de múltiples formes de violència, ja sigui la pròpiament física en forma de destrucció de mobiliari, gamberrisme i manifestacions d'odi ètnic, com la simbòlica, a través dels signes carregats d'ideologia i vinculació emocional etnocentrista, on els límits morals i ètics poden ésser derogats en nom de la fidelitat al equip de referència (Elias *et al.*, 1992:293; Bakker *et al.*, 1993:121; Foer, 2004; Pericles, 2004).

Per Porro (2002) és un escenari on poden donar-se episodis d'exaltació identitària i conductes i actituds racistes, per al no-reconeixement de les diferents formes d'expressió, identitat i simbolismes de les altres cultures.

Aquest enfervoriment dels processos identitaris va associat sovint a uns indicadors *d'status* determinats i a una representació de la masculinitat defensada amb violència, on la confrontació amb el grup rival accentua la virilitat i la masculinitat dels agressors (Garcia Ferrando *et al.*, 2002:108; Pfister, 2004:14). Amb aquesta conducta defensen l'honor i el prestigi del propi equip.

L'expressió de la violència i la cultura de la virilitat estan relacionades amb els pilars de la competitivitat de la societat industrial i capitalista. Les classes més baixes de la societat industrial troben en el consum de la pràctica esportiva (consum actiu i passiu) un entorn catàrtic i d'entrenament d'actituds i aptituds per a la societat capitalista (Elias *et al.*, 1992:74; Bakker, 1993:98; García Ferrando *et al.*, 2002:26).

La pràctica esportiva ha esdevingut així un reflex del model capitalista, una eina de formació i adoctrinament de personalitats per al bé dels resultats industrials. La pràctica dels esports representa un entrenament de les qualitats i actituds orientades al treball i a la producció. El sistema capitalista actua sobre el cos, el manfasseja per al benefici productiu. Reprimeix les seves pulsions i impulsos i energies i les sublima a través de la pràctica esportiva, i per tant, el cos deixa de ser font de plaer individual per a convertir-se en instrument de producció. L'esport ensenya al cos a renunciar, a sacrificar-se i a esforçar-se amb l'objectiu d'assolir els hàbits adequats per al benefici econòmic comunitari.

L'ideal esportiu serà aquell que més s'acosti a les qualitats del treballador, és a dir, aquell que mostri amb la seva conducta i aptituds potencialitats per a superar la fatiga, respectar les jerarquies i l'autoritat, renunciar a les pulsions i acceptar el patiment i l'esforç, la disciplina, el treball, l'obediència i l'acceptació de les frustracions. Rigauer (1969; cfr. VVAA 1996:107; Elias *et al.*, 1992:254), fa un anàlisi marxista del fenomen

esportiu. La pràctica de l'esport s'ha tornat seriosa, i l'exhibició i l'obsessió pels resultats prenen el protagonisme al joc lúdic.

“Aún perdura la creencia de que funciona como contrapeso del trabajo, pero esto es una “ideología encubridora” para ocultar a los participantes su verdadera función, que no es otra que la de reforzar en la esfera recreativa la ética del trabajo duro, el éxito y la lealtad de grupo necesaria para el funcionamiento de una sociedad industrial avanzada” (Dunning, 1992:255).

La pràctica esportiva doncs, ja no és una activitat lliure i natural, sinó que ha esdevingut un fenomen mediatitzat pel control de l'espai, els instruments quantificadors i els resultats d'èxit. Ha deixat de ser una activitat espontània per passar a ser pautaada i condicionada al prestigi, la identitat i el rendiment econòmic (VVAA, 1978:107; Elias *et al.*, 1992:253; Rodríguez, 1998:34; Parlebas, 2002:125).

Kirk (1990; cfr. Rodríguez, 1998:271), critica que l'educació física escolar i l'esport en termes genèrics, no només transmeten de forma explícita els valors del capitalisme i la submissió de les classes desafavorides, sinó que també, i a partir del currículum ocult, s'educa als joves per a ésser agents actius en el manteniment de la injustícia social i la desigualtat. L'educació física escolar com a assignatura està plantejada com un vehicle de transmissió de valors i actituds burgesos (competitivitat, conformitat, individualisme, masculinitat, disciplina i respecte a l'autoritat), assimilant-se com a necessaris i imprescindibles per a la correcta integració social.

Per Berthaud (1978) l'educació física i l'esport han estat sempre subordinades

“als objectius generals de la classe que detenta el poder. L'home que l'educació ha de formar (i sobretot l'esport) és l'home tal com la societat capitalista vol que sigui” (VVAA, 1978:98).

Els resultats de la pràctica esportiva prenen valor només si estan quantificats i són productius, convertint-se així en un fenomen quantofrènic, on només interessa el resultat final (Brohm, 1978:24; Marinho, 2001:108)⁵³.

Aquest model competitiu i quantificador passa als models infantils i juvenils a través dels mitjans de comunicació i contamina la filosofia de base de l'educació física escolar (Gutiérrez, 2003:77).

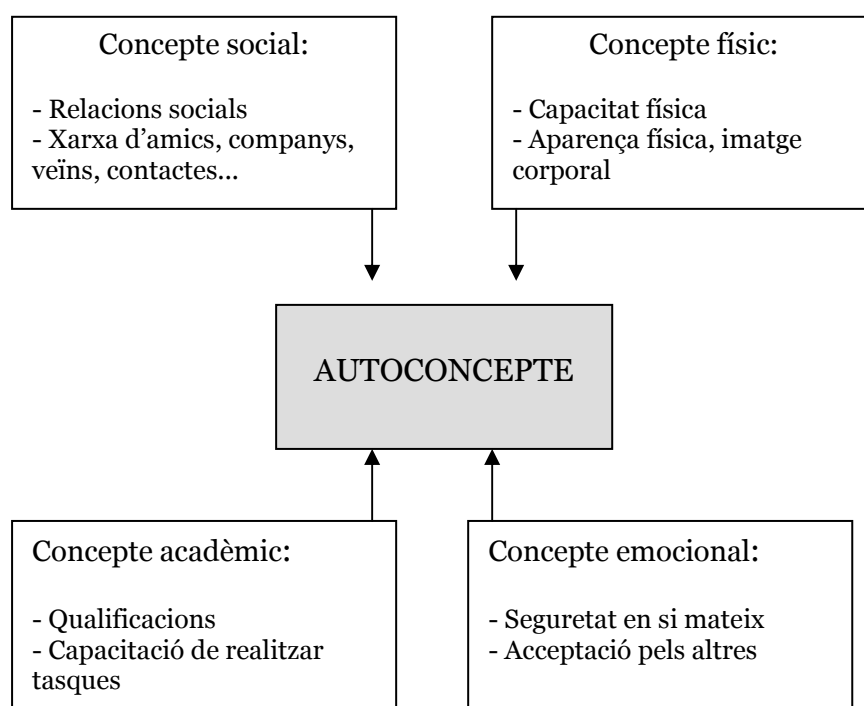
L'esport és, en definitiva el nou camp d'acció cultural creat per a la humanitat⁵⁴.

⁵³ Com a conseqüència d'aquesta quantificació dels resultats de la pràctica han sorgit un gran nombre d'instruments i aparells amb la finalitat d'apropar al practicant al màxim rendiment i èxit possibles, generant-se així una nova indústria de béns de consum. Són instruments portadors de guanys i prestigi social (Padiglione, 1994:396; Olivera, 1995; Garcia Ferrando *et al.*, 2002:231). L'accés a aquests béns de consum queda relegat a una classe social determinada, dificultant-ne la participació i la igualtat de condicions per als que no hi poden optar. Arribar a una pràctica igualitària suposa la superació de diferents filtres, essent l'edat, el sexe, l'ètnia i la condició social el primer nivell per a l'accés de la pràctica (Heinemann, 2002:24-35).

⁵⁴ No existeix, entre els experts, una definició unitària de *cultura*. Tylor defineix la *cultura* com un tot complex (art, moral, idees...) que adquireix la persona com a membre d'una societat. A. Kroeber introdueix una interpretació més psicologista de la *cultura* en considerar-la com un "model" mental col·lectiu que determina la conducta dels individus. Els funcionalistes com B. K. Malinowski concep la cultura com un tot orgànic, composta d'objectes (eines i béns de consum) i també de normes, creences o idees, destinats a la satisfacció d'una sèrie de necessitats bàsiques per a la preservació de la persona i la societat. *L'estructuralista* C. Lévi-Strauss va desenvolupar el concepte de model, en els límits del qual té lloc la conducta dels individus d'una societat. En el *materialisme cultural* encapçalat per M. Harris, es concep la cultura com el resultat de la interacció entre uns requisits per a la supervivència dels individus i de les societats, d'una banda, i els condicionants tecnològics i ecològics d'aquestes societats, de l'altra.

En síntesi, l'esport i la pràctica esportiva eduquen no tant per a la competició o l'aprenentatge de tècniques esportives sinó més aviat per les conseqüències psicològiques i cognitives que es posen en joc, com ara les estratègies d'actuació, la planificació, l'anticipació o la negociació. Educa també per la capacitat d'experimentar amb les sensacions i emocions i poder-les gestionar i entendre-les.

A través de la pràctica esportiva es posen en joc competències personals, com la seguretat d'un mateix o la capacitat d'establir xarxes de relacions amb els altres, i es constitueix l'autoconcepte en funció de l'espai ludomotor. Un procés que Sarramona (2000) representa segons el següent esquema:



*Figura 2.30.- Esquema sobre la formació de l'autoconcepte.
Font: Sarramona, 2000: 121.*

L'autoconcepte serà la base de l'autoestima, i en conseqüència, d'una major capacitat d'evitar la deserció o l'apatia social. L'autoconcepte

engloba a la vegada el concepte social (relacions socials, capital social**), el concepte físic d'un mateix (aparença i capacitat física), el concepte acadèmic (qualificacions i realització de tasques) i el concepte emocional (seguretat d'un mateix i acceptació dels altres).

Com a conclusió, en general els teòrics consideren que la pràctica esportiva educa quan contribueix a la formació de l'autoconcepte i l'autoestima, i ensenya a assumir les habilitats psicològiques necessàries per a interaccionar amb l'entorn de manera proactiva.

Però la pràctica esportiva no educarà quan quedi eclipsada per la quantificació dels resultats competitius o quan segueixi el model espectacle, en el qual les discriminacions o exclusions dels més dèbils són habituals.

Tampoc serà educatiu quan generi violència, banalitat o odi cap als altres participants, ni quan s'ignorin les diversitats físiques, ètniques o de gènere. Serà deseducatiu quan hagi perdut la capacitat lúdica i transmeti els valors característics del sistema capitalista: individualisme, masculinitat, quantificació i competitivitat.

2.4.- EXCLUSIÓ SOCIAL I PRÀCTICA ESPORTIVA: REVISIÓ DELS ESTUDIS PERSPECTIVES TEÒRIQUES

INTRODUCCIÓ

Fins al moment hem conegut quina és la concepció sobre l'exclusió social, quines dimensions la constitueixen i quins factors en són determinants. Per un altre cantó, hem vist com els centres educatius de resocialització fan front a aquestes situacions i com intervenen de manera pedagògica per a cada tipus d'aprenentatge a assolir. Finalment, hem conegut la noció de pràctica esportiva i el seu paper educador, tant en els seus punts forts com en les seves limitacions.

Pertoca ara relacionar les tres temàtiques i estudiar-ne la interdependència en contextos d'ensenyament-aprenentatge.

Per a fer-ho possible farem un repàs cronològic, destacant de cada estudi els aspectes més fonamentals, tant d'aquells que confirmen que efectivament la pràctica esportiva és una eina socialitzadora, com d'aquells que argumenten raons contràries, i justifiquen que la pràctica esportiva no només no és una eina d'integració social sinó que, a més a més, és exclouent i perpetua les desigualtats socials entre classes.

Veurem l'evolució històrica en la mirada i tractament de l'objecte d'estudi i com els diferents autors han analitzat i implementat les experiències d'emprar la pràctica esportiva per a la resocialització dels menors en risc.

Als anys '70 i '80, els estudis sobre la influència de la pràctica esportiva en les persones en situacions de vulnerabilitat, se centren sobretot en els processos psicològics bàsics com les causes explicatives de la marginalitat; és a dir, la motivació intrínseca i extrínseca de les persones, els processos d'activació arousal⁵⁵, el pensament i les emocions, els aprenentatges socials i la percepció de la pròpia situació, són els elements configuradors de l'èxit o de la marginalitat social. I per tant, estudiant la psicologia de la persona es pot deduir si és un "marginat" o no.

Als anys '90 s'amplifiquen les concepcions de risc social i del què és i quins beneficis té la pràctica esportiva en relació a aquest risc. S'entén que aquesta pot ésser considerada una eina educativa si se'n fa un ús pedagògic, o un instrument discriminatori si s'empra sota altres objectius.

Amb el temps, l'objecte d'estudi pren més complexitat i es comencen a analitzar, més que el propi esport, l'espai d'interaccions que es donen a partir de la pràctica esportiva, les xarxes socials que s'hi generen, i el tipus d'espais en els que es transmeten valors i hàbits per a les poblacions de menors en situació vulnerabilitat.

Serà aquesta última perspectiva la que seleccionem per a dur a terme la recerca.

⁵⁵ L'activació arousal és l'activitat bioelèctrica del sistema nerviós que moldeja els estats l'alerta/relaxament. Té caràcter fisiològic, però condiciona sobretot la motivació i l'activitat del sistema nerviós autònom simpàtic (regula les constants vitals).

2.4.1.-**CONSENS EN LA MIRADA DE LA PRÀCTICA
ESPORTIVA.****PRIMERES REFLEXIONS**

Amb Johann H. Pestalozzi (1746-1827) i F. Froebel, s'estableixen les bases del treball i la teoria sobre la gimnàstica (Tapiador, 2004:29) i l'activitat física que els educadors del *Moviment de l'Escola Nova*, com Jaume Vila, Joan Bardina i Alexandre Galí, aplicaran en les seves metodologies educatives.

Rosa Sensat, directora de l'Escola del Bosc de Montjuïc l'any 1914, defensava, per exemple, que el joc, la alimentació, la gimnàstica, les excursions, la higiene i les manualitats, eren uns elements necessaris i imprescindibles que asseguraven el correcte i equilibrat desenvolupament de l'infant.

“En el joc aprèn el nen a moure's amb rapidesa, a mantenir-se en calma en moments difícils, a manar, a obeir, a adquirir sang freda i aplom”

(Sensat, 1934; cfr. Bantulà *et al.*, 1997:82).

Aquesta concepció del joc i l'activitat física com a eina resolutòria de tots els “desequilibris” i capacitadora i habilitadora d'actituds i aptituds humanes, en realitat no tenia cap fonamentació científica, com tampoc la té ara (VVAA, 1996:116; Heinemann, 2002:24-35; Castillo, 2004:63), tot i que molts autors, indústries i institucions la continuen considerant guaridora de totes les mancances socials i personals.

En la dècada dels '70 i dels '80, comencen les primeres interpretacions dicotòmiques sobre la pràctica esportiva, i tot i que continuen havent pocs estudis empírics sobre aquesta temàtica, s'inicien les primeres recerques

on s'analitzen certs aspectes psicològics relacionats amb l'esport i les dimensions personals en les quals pot influir.

Recerques on s'estudiï explícitament la pràctica esportiva i la seva incidència en els menors en risc, no es donen fins a finals dels anys '80, senzillament perquè, per exemple, el concepte d'exclusió social evoluciona juntament amb els models socials i les formes d'estructurar i jerarquitzar les comunitats humanes.

2.4.2.-**ENFOCAMENT ACTUAL**

L'esport cada cop més s'entén com un fenomen social total, en el sentit que connecta i relaciona la complexitat d'agents civils i institucions socials i que és utilitzat, per a complir certes necessitats individuals i socials, com per exemple les reivindicacions, l'oci, l'espectacle, l'autoconeixement... Amb la pràctica esportiva "*els homes adquireixen consciència de sí mateixos i de la seva situació respecte als altres*" (Padiglione, 1994:399; Mauss, 1979; cfr. Feixa, 1995:42; Marcellini, *et al.*, 2000). Repassarem en aquest punt quina és la concepció actual de la pràctica esportiva com a eina de socialització per a menors en exclusió social.

Primerament es reconeix que per entendre les causes per les quals un menor pot trobar-se en risc, i saber quina incidència hi pot tenir l'esport, s'ha de fer un anàlisi multicategorial, considerant l'emoció, l'aprenentatge social, la motivació o les conductes associades als processos d'activació (lluita, fugida, adaptació o inhibició), com a categories explicatives de les situacions d'exclusió social (VVAA, 1996).

Harter (1978) parteix de la premissa ontològica que tothom necessita vivenciar experiències de competència (en el sentit d'adquisició d'habilitats i capacitats), en algun camp del nostre entorn. La necessitat de sentir-se competent pot donar-se tant en l'esfera cognitiva (entorn escolar), com en l'esfera física (entorn esportiu), i en l'esfera social (relacions socials) (Harter, 1978; cfr. VVAA, 1996:138). Aquestes experimentacions d'èxit en qualsevol de les esferes influenciarà positivament al menor, tant en la seva autoeficàcia, com en la seva motivació per a aprendre el domini d'aquesta (Bandaura, 1925; cfr. Sarramona, 2000:224; Bandaura, 1977; cfr. Papalia *et al.*, 1995:324; Baron *et al.*, 2005:187).

Si l'esfera és la pròpiament esportiva, esdevindrà un espai idoni per a la intervenció pedagògica, perquè el menor veurà en el context esportiu un espai on pren sentit la seva competència.

En el mateix sentit de la motivació, Harter (1981) proposa diferenciar els individus intrínsecament motivats dels extrínsecament motivats, sent els primers joves que estableixen en els propis esquemes mentals pautes d'autoavaluació positives. En canvi els joves externament motivats, necessiten l'aprovació externa de les seves conductes a través del reforç verbal, material o social (Harter, 1981; cfr. Valdés, 1998:108).

“El premio para la conducta intrínsecamente motivada es la sensación de competencia y autodeterminación que está asociada con la conducta. El premio para la conducta extrínsecamente motivada es algo que está separado de ésta y que sigue a la conducta. En las actividades competitivas, el premio consiste, de un modo característico, en “ganar” (...), por lo que el premio es realmente extrínseco respecto de la propia actividad”

(Deci *et al.*, 1981; cfr. Bakker *et al.*, 1993:35).

Afegeix que per a assolir objectius educatius o esportius, és preferent una motivació intrínseca, ja que les possibles experiències frustrants en el procés d'assoliment d'aquests objectius no eclipsaran la consecució de la fita marcada i possibilitarà sentiments de competència i d'autodeterminació, dues condicions necessàries per a la resistència cap a les dinàmiques de l'exclusió (Rogers, 1994; Valdés, 1998; Anzola, 2001:156).

Molt relacionat amb la motivació intrínseca i amb el concepte de competència, trobem l'estil atribucional⁵⁶ del menor, el seu *locus* de control**. Els joves amb un accentuat *locus* extern, atribueixen les causes de la seva situació de marginalitat a l'estructura social, o al sistema

⁵⁶ “La relació que establím entre un fet i una causa, és una atribució” (Salmurri, 2004:89), són per tant pensaments, cognicions, que es fan de les situacions envoltants i de les quals se'n treu una valoració positiva o negativa que condicionarà l'estat anímic.

capitalista; en canvi els joves amb un *locus* de control intern, es responsabilitzen a si mateixos de la situació de vulnerabilitat en què es troben. Léfèvre estudia aquestes situacions en contextos esportius i defensa que els processos atribucionals i la percepció que fem dels fets que ens envolten depenen de diferents variables, per bé que en general, tendim a atribuir els fracassos al *locus* extern, i els triomfs a les pròpies habilitats (*locus* intern) (Léfèvre, 1979; cfr. Bakker, 1993:50). En els joves en risc les motivacions per assolir fites o modificar conductes són baixes (Willis, 1988:141; Morata, 1997:270), i l'activació arousal per a projectar nous objectius, sovint és inexistent. Escollir les pròpies fites representa un factor determinant per a la dinàmica motivacional, és a dir, per a la posada en marxa arousal cap a l'assoliment de la fita. En aquest sentit, doncs, és important que els menors prenguin part en les decisions i espais esportius destinats per a ells i elles. Les fites, si són escollides per ells seran un condicionant de la conducta humana molt motivador.

Per altres autors les fites esportives poden condicionar la motivació dels menors, si aquests les han escollit prèviament, però no determinaran específicament ni l'arousal, ni la conducta prosocial per assolir-la (Burton, 1992; cfr. Valdés, 1998:115). Willis (1988) ha estudiat les dimensions motivacionals entre els grups de joves “*d’obriers no qualificats*” (o joves “*rudes*”) (Dunning, 1992:291), i tot i que semblen motivats per a desenvolupar certes accions, ho fan des d’un entorn de violència física i verbal fonamentada en la cultura de la virilitat masculina, on la capacitat de baralla i la humiliació als més dèbils, estableix l’estatus jeràrquic dins del grup.

En els grups de joves en risc, la construcció del rol de la masculinitat es fa en base a la dominació dels febles, a l’exaltació de la violència, i a una suposada incapacitat per a l’autocontrol (Corsi *et al.*, 2003:123; Foer, 2004:22).

“Dada la dificultad que para los hombres de los sectores “rudos” de la clase obrera baja entraña la búsqueda y consecución de

sentido, posición social y gratificación así como la formación de una identidad satisfactoria en la educación y en el trabajo, se da en ellos una tendencia mayor a conseguir estos objetivos basándose en conductas que incluyen la intimidación física, las peleas, la ingestión de bebidas alcohólicas y las relaciones sexuales abusivas. (...) Es posible, naturalmente, que estos “machos” de clase baja logren elevar de algún modo su autoestima si los demás, en su barrio y sobre todo en su grupo, reconocen públicamente su rudeza, su valentía en las riñas, su coraje, su lealtad al grupo, (...) su capacidad para manejarse con lo que ellos y sus iguales consideran “sabiduría callejera” (Dunning, 1992:212-213).

En aquest cas, doncs, al grup esportiu se'l fa servir per a buscar confrontacions justificades per a la defensa de la identitat pròpia (Pericles, 2004:38) i l'estatus jeràrquic, de manera que el jove pertanyent a aquest grup pot adquirir elements socialitzants erronis.

Morgan i O'Connor estudien, a principi dels anys '80, les possibles relacions entre les tipologies de personalitat i el tipus de pràctica esportiva, categoritzant els autors de les diferents tendències en “*crèduls*” i “*escèptics*”. Els primers són aquells que creuen que els trets de personalitat condicionen la conducta en les situacions d'esport i que, aquells que en fan una pràctica diària, tenen característiques de personalitat comunes (Morgan, 1978; cfr. Bakker *et al.*, 1993:63; Morgan, 1978; cfr. Valdés, 1998:82).

Els *escèptics*, en canvi, defensen que cada persona té una personalitat pròpia, i l'activitat física o l'esport no serà activitat suficient per a canviar-la o modificar-la, i per tant, no es poden fer generalitzacions sobre la personalitat dels que practiquen esport. Per a demostrar-ho serien necessaris estudis longitudinals de llarga durada⁵⁷. La pràctica esportiva,

⁵⁷ Aquesta mancança d'estudis empírics sobre la contribució de l'esport a la formació del caràcter, continua plantejant-se en els cercles de recerca en ciències socials aplicades a l'esport, com ho demostra la ponència de la professora Joaquina Castillo, *Valores sociales del deporte en un ámbito penitenciario*, en el VIII congrés de la AEISAD, *Culturas*

per tant, no modificaria les conductes ni maneres de ser dels seus practicants.

A mitjans dels anys '90, i pels canvis socials estructurals⁵⁸ comencen a haver estudis més específics sobre l'objecte d'estudi i les recerques prenen, en termes genèrics, una orientació explicativa més sociològica, i no tant conductista ⁵⁹.

Vicente Bataller (1991) estudia la influència de l'activitat esportiva en el medi natural sobre diferents àmbits de la persona. La pràctica esportiva en aquest entorn garanteix l'autoconeixement físic i psíquic i la capacitat de resolució de conflictes. Estipula que la resistència aeròbica, la coordinació i la força, són condicions necessàries per poder fer front a situacions de pressió psicològica (Bataller, 1991:90).

“Cal fomentar situacions límit de resistència físico-psíquica, perquè els atletes o esportistes s'acostumin a reaccionar davant de condicions adverses, ja que, coneixedors de les seves pròpies possibilitats, sabran que sempre hi ha una reserva latent que precisament els donarà la superioritat, si no tècnica, almenys psicològica respecte a d'altres col·legues no entrenats en aquestes facetes, i, per tant, amb una percepció allunyada (negativament) del seu estat real” (*Ibid.*, p.90).

La rutina de l'entrenament ajuda a descobrir diferents aspectes de la nostra personalitat, condició necessària per a la formació dels adolescents, que són “*navegants sense rumb en busca d'una definició de la seva identitat i el seus llaços afectius*” (*Ibid.*, p.92). L'esport per tant serà un

deportivas y valores sociales, celebrat a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, a Barcelona l'octubre del 2004.

⁵⁸ Les noves fragmentacions estructurals del sistema capitalista, models d'exclusió generats per les polítiques neoliberals, precarització laboral juvenil (o *flexplotació*) inaccessible als nous canals d'informació i de comunicació, moviments migratoris massius, analfabetismes funcionals...(Battestini *et al.*, 1992:44-46; Coombs 1993; Delors, 1996; Bourdieu, 1999:110-111; Anzola, 2001:153; Vázquez, 2002:218; Gutiérrez, 2003:132-133; Serracant, 2005:14:

context per a l'autoconeixença dels propis límits i possibilitats, i una eina adequada per a la formació dels menors.

En la mateixa línia la International Society of Sport Psychology (ISSP) al 1992 va publicar les conclusions dels estudis fets sobre els beneficis psicològics que genera la pràctica esportiva. L'activitat esportiva atenua els sentiments de depressió i ansietat, millora el benestar mental, l'autoconfiança i la conscienciació i possibilita "*més plaer en els contactes socials*" (Ibid., p.88).

Svoboda (1994; cfr. VVAA, 1996: 110), per la seva banda, afirma categòricament en els seus estudis que l'esport i l'activitat física reforcen i contribueixen al benestar físic, psicològic i social de tothom, inclosos els grups minoritaris, o en situació de desigualtat social. Aquest benestar serà proporcional a la intensitat i persistència en el temps de la pràctica esportiva.

Krecji, en canvi, va desenvolupar un estudi experimental amb 120 nenes i 127 nens, d'entre 9 i 13 anys a través de l'activitat esportiva i va concloure que les habilitats socials i el tipus de relació que s'establien entre ells abans i després de l'aplicació de l'activitat esportiva com a espai socioeducatiu, no es van modificar en cap sentit (Krecji, 1990; cfr. VVAA, 1996:116).

R. Battestini i Moreno (1992) amb els seus estudis⁶⁰ conclouen que els esports practicats en equip són una "*eina terapèutica pluridimensional*" que afavoreix tant el nivell físic com el psíquic dels individus en col·lectius en dificultats socials (*op. cit.*, p.11).

La pròpia normativització de la societat té una doble conseqüència sobre els agents socials: o bé un conformisme i adaptació, i per tant, una acceptació de la jerarquització i estructuració social, o bé una inadaptació o discrepància que desencadena en anomia social. Els col·lectius en risc

⁶⁰ Estudis basats en el Programa Sportdrog al Districte de Ciutat Vella, dirigit a nens i nenes de 7 a 16 anys en situació d'exclusió social (1990-1991).

seran tots aquells que no compleixen les normes socials definides pel grup dominant, i que per tant, es creen discrepàncies entre les necessitats dels membres del grup minoritari i els recursos que genera el grup dominant. Aquests subgrups es constitueixen de membres en risc, normalment en entorns urbans degradats, i s'estableixen en base a una escala de valors pròpia, un model cultural on els membres poden sublimar l'anomia. Aquest model cultural s'entén, per la classe dominant, com una subcultura marginal.

La pràctica esportiva en aquests col·lectius aporta avantatges socials, culturals, fisiològics i psicològics, ja que permet establir agrupacions de persones que inicialment poden trobar-se aïllades.

En la contraanàlisi, però, Battestini i Moreno, exposen que la pràctica esportiva també pot ésser una activitat inadequada per a aquests col·lectius, sobretot en casos de malaltia o processos patològics dels membres del grup. Certs esports, a més, poden ser contraindicats per a treballar certes actituds o reeducar certes conductes (canalització de l'agressió latent, per exemple), o poden agreujar o perpetuar les característiques marginals dels practicants. L'exemple més clarificador el trobem en les dificultats econòmiques que suposa l'adquisició de certs béns de consum relacionats amb la pràctica esportiva.

“(...) el nivel de renta tiene una incidencia capital en el nivel de gasto relacionado con el deporte. El aumento de los ingresos, un nivel educativo más elevado y una situación profesional segura suponen un aumento del gasto relacionado con el deporte, no sólo en cantidades absolutas, sino también en proporción a los ingresos”

(VVAA, 1996:167).

Per Hellison, les patologies socials entre els menors van en augment, tant en la diversitat com en la quantitat; els joves en risc ja no són només aquells amb dificultats econòmiques o amb discapacitats físiques; l'abús de drogues, el fracàs o abandonament escolar, els moviments migratoris, la formació de grups minoritaris urbans... en són altres noves expressions de risc social (Hellison, 1995, cfr. Gutiérrez, 2003:133).

Segons l'autor, la millor estratègia per a fer front a aquestes situacions de vulnerabilitat, és proporcionar als joves factors cognitius de protecció en forma de valors i d'assumpció de responsabilitats. De l'exercici de la responsabilitat se'n deriven conductes socialment desitjables, i capacitats per a prendre decisions i motivar els canvis necessaris en moments determinats.

Aquest hàbit de la responsabilitat emmarca els valors que possibiliten el "*benestar personal (esforç i autodirecció)*" i el "*benestar social (respecte els drets dels altres, sentiments de preocupació pels altres)*" (Gutiérrez, 2003:134).

Per assolir l'hàbit, Hellison proposa un programa d'intervenció en contextos esportius que té com a objectiu explicar als joves en risc, què és i com s'assoleix la responsabilitat dels actes.

Gaspar Maza (1999), fa un estudi sobre els mecanismes de reproducció social en l'àmbit de la marginalitat, que trenca amb les teoritzacions més optimistes dels anys '80 d'Orlick, Bataller, Svoboda o la mateixa International Society of Sport Psychology . L'autor ho argumenta prenent l'experiència de la pràctica del futbol al barri del Raval per un col·lectiu de joves en situació de risc social⁶¹.

⁶¹ Sobre la temàtica n'ha escrit una tesi doctoral referenciada en la bibliografia general (Maza, 1999).

El futbol és el punt de trobada per la joventut del barri i un pretext per a l'anàlisi antropològica. Els joves del Raval viuen en contextos de marginalitat i produeixen i reproduïxen els aspectes propis del seu entorn, perpetuant així la seva condició d'exclusos. Tanmateix, el futbol és un entorn on es poden establir les xarxes comunitàries que contribueixen a l'augment del seu capital social i cultural (Maza, 1999:81).

A partir de la pràctica del futbol s'estableix un llenguatge comú, una via de contacte perquè l'educació social participi, conjuntament amb els joves, en el seu possible procés de reestructuració social i cultural.

L'establiment d'uns rituals d'entrenament implica, també, poder treballar hàbits i normes convertint-se així el futbol en un mitjà, per assolir el respecte pels horaris, les normes, els reglaments, i el treball grupal (Maza, 2000:52; Comas *et al.*, 2003).

En aquest espai d'intervenció educativa es donen resistències, com per exemple la poca motivació per a l'entrenament, la incapacitat de fer un treball organitzat i diari, o la distància i la desconfiança que es genera amb aquell que des de fora intenta constituir un entrenament estructurat. També es donen contradiccions entre les intencions i les conductes dels joves (Maza, 1999:93).

L'esport no sempre dóna els resultats esperats i no influeix de la mateixa manera a tots els joves (Maza, 1999:103). Tampoc és garantia d'integració social, però mentre els nois i noies practiquen futbol es mantenen ocupats i no entren en altres processos excloents, processos que es donen més freqüentment en barris humils i amb una gran fragmentació (Maza, 2001:70).

Per a poder resoldre les situacions de marginalitat social que viuen aquests joves, no és suficient un treball social amb el pretext del futbol, cal implicar les altres institucions socials, i crear xarxes de recolzament per evitar que s'agreugin les condicions psicològiques i de relació en la que es troben (Bargach, 2003; Maza, 2002:62). I sobretot cal evitar

l'autoestigmatització que molts joves fan de sí mateixos sobre la seva condició de marginats, renunciant voluntàriament a canviar la seva situació (Gil, 2002; Maza, 1999; Vázquez, 2002).

La intervenció per a la integració dels joves en risc no pot estar basada en una solidaritat mecànica, puntual i “tranquil·litzadora de consciències”, sinó que ha de sorgir de la reflexió continuada i de l'interès real pel canvi cap a la regulació i integració social (Durkheim, 1897; cfr. Steiner, 2003:52; Maza, 2002).

2.4.3.-**L'ESPAI ESPORTIU COM A CAMP SOCIALITZADOR**

Miller, Bredemeier i Shields (1997), han desenvolupat un programa experimental en educació física per a estudiants d'una escola elemental urbana amb alumnes en situació d'exclusió social. Parteixen de la premissa que un pobre desenvolupament en el raonament moral pot dur als alumnes a incrementar patrons de conducta asocials. L'empatia, la maduresa en el raonament moral, la motivació en la tasca i la responsabilitat social i personal són els factors de protecció cognitiva que cal treballar per a evitar o resistir de caure en les dinàmiques d'exclusió social. Consideren que l'espai esportiu és el context idoni per a promoure el desenvolupament sociomoral a partir de quatre estratègies (Gutiérrez, 2003:137):

→ Aprendre de manera cooperativa, és a dir, orientar al grup cap a una fita comuna i treballar la cooperació, l'empatia i la col·laboració entre els membres del grup.

→ Construir una comunitat sociomoral, és a dir, un ambient adequat on sigui possible la presa de decisions grupals, la participació, la confiança mútua i el respecte per l'altre. En els espais esportius aquesta comunitat s'edifica a partir d'activitats *“com la resolució de problemes en el grup, mitjançant la discussió de temes morals de la vida quotidiana i amb l'ajut d'estratègies dissenyades per a promoure la cohesió de grup, arrel de la identitat moral col·lectiva”* (Gutiérrez, 2003:139).

L'assumpció d'una identitat moral col·lectiva determina, també, les accions morals individuals, establertes al conjunt de regles

prèviament definides pel grup, assolint així el nivell de moral preconvençional⁶².

→ Crear, a més, un *clima motivacional orientat a la tasca*. Els ambients creats per assolir competències individuals i que orienten les accions cap a la resolució de tasques, generen conductes més adaptatives que no pas aquells climes creats per al rendiment i l'èxit com a fita.

→ La quarta estratègia fa referència a la capacitat dels educadors i educadores de transferir poder de decisió als seus alumnes. Inicialment se'ls responsabilitza del seu propi autocontrol, més tard hauran de prendre decisions, assumir fites personals i autodirigir-se cap a la configuració del grup.

Els autors conclouen que en els programes d'educació sociomoral a través de la pràctica esportiva, han de definir-se estratègies tant cap als menors en risc, com cap a l'escola i la família.

A. Marcellini, N. Léfèvre, E. De Léséleuc i G. Bui-Xuan (2000), analitzen com els grups estigmatitzats en referència als codis socials dominants, utilitzen l'espai social que genera la pràctica esportiva, per poder sortir de les situacions de marginalitat, o si més no, per poder canviar la imatge de grup de risc que els altres fan d'ells.

La lògica individual de la integració s'ha convertit en una lògica grupal, on és la col·lectivitat del grup minoritari estigmatitzat que actua per assolir un reconeixement social, emprant la pràctica esportiva com a medidora per a integrar-se.

⁶² Dewey (1975, cfr. Puig Rovira, 1996:39) diferencia tres nivells de desenvolupament moral. *Nivell premoral* o preconvençional, on la conducta es desencadena en base a impulsos biològics. *Nivell convencional*, on la conducta del menor està determinada per les guies de valor social. I *nivell autònom*, on la persona reflexiona, i actua en conseqüència dels propis judicis de valor i pensaments.

Integrar-se prové del llatí *integrare* que significa “completar, acabar”. És el resultat d'un procés en el qual tots els elements d'un sistema s'interrelacionen i es modifiquen recíprocament, per facilitar el sorgiment d'un sistema nou (Oriol, 1993:80).

El concepte d'integració aplicat a una estructura social es defineix com una dinàmica de transformació mútua, on diferents grups socials estableixen correlacions i connexions, per reformar-se i adaptar-se un a l'altre amb l'objectiu de crear un nou grup social, donar cabuda a conceptualitzacions i tradicions de tots els grups inicials. L'objectiu serà la transformació del sistema, és a dir, la construcció d'una nova realitat social.

Aquest model d'integració (model genètic de Moscovici), trenca amb el concepte funcionalista pel qual els grups de risc social han d'adaptar-se al sistema dominant. Els grups en risc proposen una transformació completa del sistema social i esportiu imperant, a partir de la interacció i la reflexió continuada (Porro, 2002:16). Les seves accions van dirigides en dues línies: per un cantó, emprar la pràctica esportiva per canviar l'estatus que ocupen en la societat, i per un altre cantó, emprar-la per reformar la percepció que el grup dominant té cap a ells.

Per assolir la integració que proposa Moscovici en el seu model genètic, els grups en risc passen per diferents fases de conflicte, tant internes com externes, i la seva fita només s'assoleix quan existeix una certa maduració social.

És un procés diacrònic que passa per diferents fases, des de la discriminació fins a la plena integració; en l'etapa preliminar els individus discriminats són autònoms, no estan constituïts com a grup, i l'entorn els és desfavorable.

En la primera etapa, els individus es constitueixen com a grup i creen una “identitat pròpia”, reafirmant-se per oposició o per contrast (Medina, 2002:19; Heinemann, 2002:32; Dunning, 2003:15; Berger i Luckmann, 2003:214).

En la segona etapa, el grup construeix el seu conjunt de

“regles i normes, el tipus de sancions i càstigs, identificacions de funcions i relacions, sistemes de comunicació i principis generals i ideologies” (Ikulayo; 1992, cfr. VVAA: 1996:108).

Construeix una etapa de diferenciació en relació als altres sistemes esportius, autoactualitzant-se a partir de l'exclusió dels altres. En la tercera fase, els grups estigmatitzats comencen a negociar amb el grup dominant un període d'esmenes recíproques, on l'espai esportiu es converteix en el context per a la integració inversa; és a dir, que són els membres del grup dominant els que participen de les activitats que el grup de risc proposa: partits de bàsquet amb cadira de rodes... D'aquesta manera el grup minoritari perd protagonisme i força activa per a modificar la percepció social, i pot així dinamitzar activitats esportives on s'accepti la diferència.

Marcellini, Léfèvre i Léséleuc (2000) conclouen, doncs, en aquest estudi, que l'espai esportiu genera dinàmiques socials que poden orientar-se cap a la integració de grups de risc, grups estigmatitzats pels membres del sistema dominador.

Altres consideracions teòriques defensen que la pràctica esportiva pot ésser el pretext per a la discriminació i exclusió de certs grups. Les relacions humanes que poden donar-se en l'espai esportiu no sempre són facilitadores de processos d'integració, ja que *“establir contactes i relacions en el pla social i afectiu només pot donar-se en determinats grups i en determinades condicions”* (Kaschumba, 1989; cfr. VVAA: 1996:110).

Eric De Léséleuc (2000)⁶³ veu en els espais esportius camps de relació (Vázquez, 2002:118,149) jerarquitzats, que poden esdevenir contextos carregats de violència simbòlica o real.

⁶³ En l'estudi d'Eric De Léséleuc s'empra l'observació participant. Des del gener del 1994 i fins al maig del 1998, tres dies a la setmana, la persona responsable de la observació fa a la vegada de practicant de l'escalada reconegut i acceptat pel grup “local”.

“La práctica de la escalada en Claret es el teatro de conflictos entre los grupos de escaladores auto proclamados locales y otros que se dicen llamar “extranjeros” (*op. cit.*, p.91).

Claret és un poble del sud de França on un grup de persones han habilitat unes vies per a l'escalada apropiant-se així del terreny i dificultant-ne l'accés i pràctica d'altres persones. Fou el lloc on De Léséleuc va dur a terme la seva recerca.

Que s'apoderin de l'espai ha implicat, també, imposar una forma particular d'escalar, de ser i de pensar, que condiciona la integració o exclusió dels “estrangers” que volen fer servir aquest espai per a l'escalada. Imposen uns valors i una ideologia que va més enllà de les regles pròpies de l'escalada (Marinho i Turini, 2001:107) i estableixen normes i rols que discriminin als “estrangers” que no hi claudiquen (Soria *et al.*, 1998:74). Aquesta dinàmica d'imposició normativa en l'espai d'escalada es genera a través de l'ús de la violència simbòlica amb amenaces, insults, provocacions o fins i tot empentes (De Léséleuc, 2000:84). L'espai esportiu serveix de context per a l'aplicació arbitrària d'uns rituals d'acceptació, que si són superats, els escaladors “estrangers” seran admesos en el grup d'escaladors “locals”.

Pujar una via difícil, suportar burles..., són alguns dels rituals que han de superar per a ésser integrats, i tant les recompenses com les punicions són simbòliques i s'expressen en forma d'aplaudiments, en el cas que el jove actuï com s'espera que ho faci, o en forma d'insults i faltes de respecte en el cas que no ha faci.

Així doncs, en l'escenari esportiu, coincideixen situacions que poden ser interpretades com a contraposades: accions agonístiques o accions solidàries, situacions d'individualisme o gestes de cooperació grupal (Padiglione, 1995), dinàmiques excloents o dinàmiques inclusives. S'hi podran desenvolupar activitats socialitzants o discriminatòries, i per tant,

la idoneïtat de l'espai esportiu com a context educatiu dependrà del valor i de l'atribució que se li faci al propi espai i a l'esport que s'hi practiqui.

Tant l'espai esportiu com els esports que es desenvolupin en aquests espais, tindran la càrrega educativa i el valor que se li atribueixi des de fora. (Garcia Ferrando *et al.*, 2000; Soria *et al.*, 1998; Brohm, 1978; cfr. VVAA, 1978:18).

A Itàlia, per exemple, l'associació Gozilla empra l'escalada com a estratègia d'intervenció educativa per afavorir la cohesió social i la participació dels joves en risc en les dinàmiques socials normalitzades. Com a model educatiu adopten la perspectiva interaccionista (Blumer, 1982; Baert, 2001:88; Berger i Luckmann, 2003:48), i per tant una orientació pedagògica cognitivista (Gallifa, 1990; Delors 1996:76; Sarramona, 2000:231).

La pràctica regular i continuada de l'escalada en un entorn urbà, contribueix a evitar els processos psicosocials facilitadors de l'exclusió, tals com la impulsivitat, la falta d'autocontrol, la baixa autoestima i la baixa tolerància a la frustració. La impulsivitat dificulta l'exercici de la ponderació, la baixa tolerància a la frustració, i sovint orienta la conducta cap a reaccions de violència o fugida.

L'espai socialitzador que es genera durant la pràctica esportiva (Maza, 2002:62), possibilita a l'educador un context per a la intervenció i reorientació d'aquests processos excloents, i tot i que en ocasions "no té un efecte directe" (Abele i Brehm, 1989, cfr. VVAA, 1996:106), sí que hi ha l'oportunitat de la reorientació.

En aquest espai socialitzador la dimensió de la interacció es dona en dos contextos situacionals essent el practicant el protagonista de la "descodificació semiomotriu" (Parlebas, 2002:97): situacions d'interacció amb altres participants i situacions d'interacció amb l'entorn. El menor interactua amb altres coactors, altres participants i, per tant, la seva conducta està determinada per la percepció de l'expressió dels altres coparticipants, de les intencions i signes que aquests produeixin.

“Abans no es tractava més que de descodificar; aquesta vegada, la descodificació va acompanyada d’una codificació semiomotriu, posat que jo sé que l’altre actuarà en funció del que pre-percebeixi del meu propi comportament. (...) Les dades informatives requereixen interpretacions delicades, que han de convertir-se en respostes motrius immediates. (...) Està clar que la incertesa procedent de les conductes alienes fa canviar el registre de la praxi (*op. cit.*, p. 98).

El menor ja no actua lliurement, sinó que ho fa des dels “patrons de interacció” com el compartiment d’elements materials, del temps, l’espai... (Riera, 1985:46-50; Riera, 1989:83; Baert, 2001:92; Berger i Luckman, 2003:58), i dins del marc dels *universals* prèviament assimilats. Aquests *universals* són estructures bàsiques que defineixen les lògiques internes d’interacció dels jocs esportius.

“*Els universals*: són models operatius, portadors de la lògica interna de tot joc esportiu i que representen les estructures bàsiques del seu funcionament.

El sistema de regles de cada joc “produceix” tipus de desplaçaments, de comunicació i de contacte molt particulars, acords amb les capacitats comportamentals de les persones que actuen” (Parlebas, 2002:153).

El pacte ludomotor que existeix en les interaccions esportives, condiona i moldeja la tipologia de relacions entre les persones. Però el menor no només interactua amb altres coparticipants del rocòdrom urbà, també s’interrelaciona amb els elements del barri en el que es troba el rocòdrom. Els barris poden ser des-educadors, excloents *per se* (Gil, 2002:110; Battestini, 1994:72), espais de fragmentació social donats pel model de desenvolupament social i cultural que impera en els nostres sistemes socials.

L'educador pot intervenir clarament en les intervencions cara a cara dels menors en l'establiment dels codis ludoesportius i en el contracte ludopràxic, per mitjà de l'educació del contracte social (Rousseau, 1964, cfr. Parlebas, 2003:125), però poc podrà intervenir en la comunitat local i en les xarxes de recolzament social, si aquestes desconeixen o es desenten de la coresponsabilitat educativa i socialitzadora que tenen en els joves i infància en situació de vulnerabilitat social. La naturalització i la insensibilització de les situacions de risc que hi ha en certs entorns excloents, dificulten la detecció i intervenció dels agents o les situacions socials per afavorir processos de canvi cap a la integració dels menors en risc. La naturalització ve donada pels elements educatius que es reben en les situacions de reproducció social. La insensibilització serà conseqüència d'una indiferència davant dels contextos discriminatoris.

Per a tots els estudis realitzats per a experts es pot concloure que la pràctica esportiva grupal no evita les situacions de risc o exclusió social, ni contribueix al canvi de classe social dels menors en vulnerabilitat.

Ara bé, amb la pràctica esportiva es viuen experiències d'autorealització i trobada social, establint així xarxes comunitàries de relació. Aquestes xarxes humanes generen a la vegada sentiments identitaris, i en els casos necessaris, bricolatge en la resolució de conflictes quotidians.

Per tant la pràctica esportiva és un escenari en què es pren consciència dels aprenentatges cooperatius i les responsabilitats personals, i tot i que no elimina l'autoestigmatització, sí que contribueix a prendre coneixement dels capitals culturals i socials que tenim, i de l'habitus que ens caracteritza.

SÍNTESI

En el capítol 2 hem fet una anàlisi de quin és l'estat de la qüestió en referència als tres elements que constitueixen la nostra pregunta d'investigació. Han estat tres anàlisis teòriques sobre què s'entén per exclusió social, què s'entén per a centre de reeducació i què s'entén per esport avui dia.

Tots tres elements han tingut primerament una exposició cronològica, seguit d'una definició del que és actualment, i finalment una anàlisi més profunda dels trets i dimensions que caracteritzen cada element.

En l'últim apartat del capítol es posa en relació els elements primer i tercer, és a dir, el concepte i la realitat *d'exclusió social* i el concepte de *pràctica esportiva*, i s'analitzen les experiències i estudis previs que s'han fet en aquest sentit.

Tot aquest corpus conceptual ens dóna el bagatge necessari per adoptar un model paradigmàtic i una teoria explicativa per a la pregunta de investigació.

BIBLIOGRAFIA DEL CAPÍTOL 2

- Anzola, M., (2001): La exclusión social ¿Condición o circunstancia?, a *Educere Artículos arbitrados*, 14, pp.153-159.
- Baert, P., (2001): *La teoría social en el siglo XX*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bakker, F., H. Whiting, H. Van der Brug, (1993): *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid, Morata. Consejo Superior de Deportes.
- Bantulà, J., N. Bosom, M. Carranza, J. Monés, (1997): *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Bargach, A., (2003): Emigrants: paradoxes de la integració, a *Revista Masala*, 14, p.12.
- Baron, R., i D. Byrne, (2005): *Psicología social*. Madrid, Pearson Educación.
- Bataller, V., (1991): Activitats a la naturalesa. Aspectes físico-psicològics en una supervivència, a *Apunts Educació física i Esports*, 25, pp. 87-92.
- Battestini, R., F. Moreno, (1992): *L'esport en col·lectius en dificultats socials*. Barcelona, Difusora Europea.
- Behnke, U., H. Roth, (2002): Immigració i escola: experiències d'integració a Hamburg, a *Apunts Educació física i Esports*, 68, pp.50-56.
- Berger P., T. Luckmann, (2003): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Blumer, H., (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora.
- Bohigas, O., (1999): La funció educativa dels espais urbans, a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, 2, pp.400-411.

- Bourdieu, P., (1999): *Contrafocs. Reflexions útils per resistir a la invasió neoliberal*. Barcelona, Edicions 62.
- Bourdieu, P., J. Passeron, (2001): *La reproducció. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Proa.
- Brohm, J.M., (1982): Sociología política del deporte, a VVAA. (1978), *Deporte, cultura y represión*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Canto, J.M., (2002): El grup: estructura, processos i relacions grupals, a *Psicologia del grups i els moviments socials*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Capdevila, Ll., (1994): Habilitats psicològiques bàsiques, a *XI Jornades de psicologia de l'activitat física i de l'esport*. Barcelona, INEFC.
- Carballeda, A., (2002): *La intervenció en lo social. Exclusión e integració en los nuevos escenarios sociales*. Barcelona, Paidós.
- Carbonell, F., (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Mediterrània.
- Cardús, S., (2005): *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió,... i la incertesa del futur*. Barcelona, La Campana.
- Casassa, J.M., (1998): Esport i salut en edat escolar, a *Congrés de l'educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona, Projecte Educatiu de Ciutat.
- Casimiro, A., M. Piéron, (2001): La incidència de la pràctica físicoesportiva dels pares cap als seus fills durant la infància i l'adolescència, a *Apunts Educació física i Esports*, 65, pp.100-104.
- Castellví, P., (1994): *Teories i models. Introducció a la psicologia evolutiva i educativa*. Barcelona, Biblioteca Universitària, Enciclopèdia Catalana.
- Castillo, J., (2004): Valores sociales del deporte en un ámbito penitenciario, a *VIII Congrès de l'AEISAD, Cultures esportives i valors socials*. Barcelona, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, p.63.
- Comas, C., S. Álvaro, (2003): Joves o com atrevir-se a ser adult, a *Revista Nova Ciutat Vella*, 19.

- Coombs, P., (1993): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.
- Corsí, J., G. Peyrú, (2003): *Violencias sociales*. Barcelona, Ariel.
- Cyrulink, B., (2005): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa.
- Darder, P., E. Bach, (2004): *Des-educat'. Una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona, Edicions 62.
- De Léséléuc, E., (2000): Usages de la violence symbolique et appropriation territoriale dans les pratiques physiques. L'exemple de l'escalade à Claret, a *STAPS*, 51, pp.81-91.
- Delors, J., (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Unesco.
- Domínguez, F., (1998): L'oferta dels clubs i de les federacions esportives per la població en edat escolar, a *Congrés de l'educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona, Projecte Educatiu de Ciutat.
- Dunning, E., (2003): *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona, Paidotribo.
- Elias Juncosa, J., (1916): Pedagogía sportiva (I), a *Quaderns d'Estudi*, any II, vol.1, 1, pp.41-47.
- Elias, N., E. Dunning, (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Escartí, A., C. Pascual, M. Gutiérrez, (2005): *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona, Graó.
- Feixa, C., (1995): L'aventura imaginària. Una visió antropològica de les activitats físiques d'aventura a la natura, a *Apunts Educació física i Esports*, 41, pp.36-43.
- Fermoso, P., (1994): *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona, Herder.
- Foer, F., (2004): *El mundo en un balón. Cómo entender la globalización a través del fútbol*. Barcelona, Debate.

- Fontan, P., (1995): *Educar i orientar per al futur. Bases per a una pedagogia prospectiva*. Barcelona, Biblioteca Universitària/Proa.
- Fullat, O., (1989): *Ética y moral. Politeia*. Barcelona, Vicens-Vives.
- (2000): *Filosofia de la educació*. Madrid, Síntesis.
- Gallifa, J., (1990): *Models cognitius d'aprenentatge. Síntesi conceptual de les teories de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel, Sternberg i Feuerstein*. Moià, Raima.
- García Ferrando, M., N. Puig, F. Lagardera, (coord), (2002): *Sociología del deporte*. Madrid, Alianza Editorial.
- Gardner, H., (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- (2004): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, Paidós.
- Giddens, A., (1992): *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- Gil, F., (2002): *La exclusión social*. Barcelona, Ariel.
- Jiménez, C., (2003): *¿Qué es la inmigración? ¿Problema u oportunidad?, ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿Multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona, RBA Integral.
- Goldstein, A., (1980): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, Martínez Roca.
- Goleman, D., (1997): *Intel·ligència emocional*. Barcelona, Kairós.
- González-Ágapito, J., (1992): *L'escola nova catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic, Eumo.
- Gutiérrez, M., (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, Paidós.
- Heinemann, K., (2001): *Els valors de l'esport. Una perspectiva sociològica*, a *Apunts Educació física i Esports*, 64, pp.17-25.
- (2002): *Esport per a immigrants: instrument d'integració?*, a *Apunts Educació física i Esports*, 68, pp.24-35.
- Jiménez, M., (1995): *Psicopatología infantil*. Màlaga, Aljibe.
- Jolonch, A., (2002): *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona, Pòrtic.

- Karsz, S., (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa, Biblioteca de educación.
- Leal, J., (1998): *El malestar social i l'educació*. Lleida, Àgora.
- López, L., (1986): *La Constitución Española*. Madrid, Tecnos.
- Marcellini, A., N. Léfèvre, E. De Léséleuc, G. Bui-Xuan, (2000): D'une minorité à l'autre. Pratique sportive, visibilité et intégration sociale des groupes stigmatisés, a *Loisir & société/ Society and leisure*, 23, pp.251-272.
- Marinho, A., H. Turini, (2001): L'escalada i les activitats d'aventura: fent realitats somnis lúcids i lúdics, a *Apunts Educació física i Esports*, 65, pp.105-110.
- Mascarell, F., (1999): Identitat cultural i educació, a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1, pp.93-102.
- Masllorens, A., (1991): *El quart món*. Barcelona, Biblioteca cultural Barcanova.
- Maza, G., (1999): *Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona 1986-1998*. Tesi doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- (2000): Metáforas de deporte y educación social, a *I Jornades de treball i debat, L'educadora i l'educador social en l'atenció primària*, Universitat de Barcelona, CEESC.
- (2001): Valores del deporte desde el ámbito de la educación social, a *Revista Tándem*, 2, pp.63-72.
- (2002): L'esport i el seu paper en els mecanismes de reproducció social de la població immigrada estrangera, a *Apunts Educació física i Esports*, 68, pp. 58-66.
- (2004): El capital social del deporte, a T. Lleixa i S. Soler (coord.), *Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales. ¿Inclusión o segregación?*, Universitat de Barcelona, ICE-Horsori.
- Medina, X., (2002): Esport, integració i interculturalitat, a *Apunts Educació física i Esports*, 68, pp.18-23.

- Mehler, J., E. Dupoux, (1994): *Nacer sabiendo. Instrucción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza Editorial.
- Morata, M. J., (1997): Animación sociocultural, conflicto social y marginación, a J. Trilla, (1997), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, pp.269-282.
- Morell, S., (1996): El estudio de la emoción en el deporte. Propuesta de análisis sociológico, a Sánchez Martín, R. (coord) *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*. Pamplona, Asociación Española de Investigación Social aplicada al Deporte, pp.63-68.
- Nardone G., E. Giannotti, R. Rocchi, (2003): *Modelos de familia. Como resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, Herder.
- Navarro, C., C. Armengol, (2000): Taxonomia de recursos socioeducatius a Catalunya, a *Educació Social*, 15, pp.32-51.
- Olivera, J., A. Olivera, (1995): La crisi de la modernitat i l'adveniment de la postmodernitat: l'esport i les pràctiques físiques alternatives en el temps d'oci actiu, a *Apunts Educació física i Esports*, 41, pp.10-29.
- Olivera, J., (2001): La contribució de José María Cagigal a les ciències humanes aplicades a l'esport (i a l'educació física), a *Apunts Educació física i Esport*, 64, pp.86-100.
- Oriol, M., (1993): Les problèms du pluralisme, a *Education et pédagogies*, 19, pp.74-82.
- Padiglione, V., (1994): Antropología del deporte y del ocio, a *Quaderns de l'ICA*, 1, pp. 394-404.
- (1995): Diversitat i pluralitat en l'escenari esportiu, a *Apunts Educació física i Esports*, 41, pp.30-35.
- Papalia, D., S. Olds, (1995): *Psicologia*. Madrid, Mc. Graw Hill.
- Parlebas, P., (2002): *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga, Paidotribo. Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andalucía.
- Pericles, P., (2004): *Umberto Eco y el fútbol*. Barcelona, Gedisa.
- Petrus, A., (1998): Esport, educació i diversitat, a *Congrés de l'educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona, Projecte Educatiu de Ciutat.
- Pfister, G., (2004): Esport, cos i gènere, a *Barcelona educació*, 39, pp. 12-14.

- Porro, N., (2002): La Unión Italiana de Deporte para Todos (UISP) y el deporte para los inmigrantes, a *Apunts Educació física i Esports*, 68, pp.6-16.
- Puig, J. M., (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- J. Trilla., (1996): *La pedagogía del ocio*. Barcelona, Laertes.
- Riera, J., (1985): *Introducción a la Psicología del deporte*. Barcelona, Martínez Roca.
- (1989): *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Bcelona, Inde.
- (2001): Habilidad esportives, habilitats humanes, a *Apunts Educació física i Esports*, 64, pp. 46-53.
- Rios, M., (2005): *La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, J., (1998): *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona, INDE.
- Rodríguez, A., (2000): *Adolescencia y deporte*. Madrid, Nabal.
- Rogers, C., (1994): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
- Salmurri, F., (2004): *Llibertat emocional*. Barcelona, La Magrana.
- Sánchez, R., (1996): “Los usos sociales del riesgo: el deporte de aventura como configurador de una ética de la contingencia”, a R. Sánchez (coord), *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)*. Pamplona, AEISAD.
- Sánchez, R., J. Sánchez, (2001): Cultures esportives i valors socials: una aproximació a la dimensió social de l'esport, a *Apunts Educació física i Esports*, 64, pp. 33-45.
- Santacana, C., (2004): *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Consell Català de l'Esport.
- Sarramona, J., (2000): *Teoría de la educación*. Barcelona, Ariel.

- Sartre, J.P., (1992): *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona, Edhasa.
- Savater, F., (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Serracant, P., (2005): *La sobrequalificació entre els joves catalans*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència, Secretaria General de la Joventut.
- Skinner, B.F., (1986): *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona, Martínez Roca.
- Soria, M., A. Cañellas, (1998): *La animación deportiva*. Barcelona, Inde.
- Subirats, J., et al (1999): Ciutat, comunitat i escola: anàlisi de les interrelacions escola-territori, a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, 1, pp.305-343.
- et. al., (2004): *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona, Fundació "la Caixa".
- Steiner, P., (2003): *La sociología de Durkheim*. Buenos Aires, Buena Visión.
- Tapiador, M., (2001): Recordant els valors de la gimnàstica artística femenina, a *Apunts Educació física i Esports*, 64, pp. 101-105.
- (2004): *Gimnàstica artística: de l'admiració al desconeixement*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- Tedesco, J. C., (1999): Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació, a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, 2, pp.19-31.
- Torre, E., (2002): Factors personals i socials vinculats a la pràctica fisicoesportiva des de la perspectiva del gènere, a *Apunts Educació física i Esports*, 70, pp. 83-89.
- Trabal, J., (1922): Gimnàstica educativa. Coneixements fonamentals, a *Butlletí dels Mestres*, 12, pp.182-184.
- Trilla, J., (1997): Animación sociocultural, a Trilla J., (coord), *Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.
- Valdés, H., (1998): *Personalidad y deporte*. Barcelona, Inde.
- Vázquez, F., (2002): *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. Madrid, Montesinos.
- Vigotski, L.S., (2001): *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Aique.

- Villamarín, F., J. Limonero, (2001): *Cognició i emoció. La motivació*.
Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Willis, P., (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- VVAA, (1978): *Deporte, cultura y represión*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili.
- VVAA, (1996): *La función del deporte en la sociedad*. Madrid, Consejo Superior de Deportes y Consejo de Europa.
- VVAA, (2006): *Estatut d'Autonomia de Catalunya*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.