

Aproximació al marc teòric del Programa d'Intervenció Socioeducativa 6-16

Aportació des de l'educació social. Tortosa 2017

 **Inés Solé Vericat**

Col·lecció Eines, 5 •  onadaedicions.com



BIBLIOTECA EINES, 5

**APROXIMACIÓ AL MARC TEÒRIC DEL PROGRAMA
D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA 6-16**

**APROXIMACIÓ AL MARC TEÒRIC
DEL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ
SOCIOEDUCATIVA 6-I6**

*APORTACIÓ DES DE L'EDUCACIÓ SOCIAL.
TORTOSA 2017*

Inés Solé Vericat



BIBLIOTECA EINES, 5

AMB EL SUPORT DE:



Universidad Nacional de Educación
a Distancia



Ajuntament
de Tortosa



Diputació Tarragona



METROPOLIS
SEGUROS



FUNDACIÓ PRIVADA DURAN&MARTÍ



FUNDACIÓ
CINCA-PIOUÉ
TORTOSA

Primera edició juliol de 2017

© Inés Solé Vericat

© Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya / Centre Associat UNED-Tortosa

Imatges de coberta 'Plaça dels Dolors' de Manel Zaera CC-BY-SA /

'Siluetas en el Monte San Pedro' de José Luís Cernadas Iglesias CC-BY

© *D'aquesta edició* Onada Edicions

Edita

ONADA EDICIONS

Plaça de l'Ajuntament, local 3 • 12580 Benicarló
www.onadaedicions.com • onada@onadaedicions.com

UNED TORTOSA

Carrer Cervantes, 17 • 43500 Tortosa
<http://www.uned.es/ca-tortosa/> • informacion@tortosa.uned.es

Disseny i maquetació Onada Edicions

Correcció Sònia Rodon Torner (CEESC)

ISBN 978-84-17050-14-6

Dipòsit legal CS-693-2017

Cap part d'aquesta publicació no pot ser reproduïda, emmagatzemada o transmesa en qualsevol format o per qualsevol mitjà, ja siga electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes sense el permís previ i per escrit dels titulars del copyright.



ÍNDIX

PRÒLEG DE FERRAN BEL I ACCENSI, ALCALDE DE TORTOSA	11
PRÒLEG DE JOSEP M. FRANQUET BERNIS, DIRECTOR DEL C.A. UNED-TORTOSA	13
PRÒLEG DE JOSEP VALLÉS HERRERO, MEMBRE DE LA COMISSIÓ DE SEGUIMENT DE LA BECA	15
PRÒLEG DE MARIA ROSA MONREAL, PRESIDENTA DEL COL·LEGI D'EDUCADORES I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA (CEESC)	23
AGRAÏMENTS	25
RESUM	27
LA NECESSITAT DE DOTAR EL PROGRAMA D'UN MARC TEÒRIC AMB PERSPECTIVA DE L'EDUCACIÓ SOCIAL	33
METODOLOGIA, CRONOGRAMA I OBJECTIUS DE LA RECERCA I CONSTRUCCIÓ DEL MARC TEÒRIC DEL PEE-PROGRAMA D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA 6-16	37
I. <i>METODOLOGIA</i>	37
1.1. Primera fase de la recerca	37
1.2. Segona fase de la recerca	41
1.3. Tercera fase de la recerca	42
II. <i>CRONOGRAMA</i>	43
III. <i>OBJECTIUS DE LA RECERCA I CONSTRUCCIÓ DEL MARC TEÒRIC DEL PEE-PROGRAMA D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA 6-16</i>	42

CONTEXT COMUNITARI DE TORTOSA	45
DESCRIPCIÓ DEL PROGRAMA 6-16	71
DISSENY DEL PROGRAMA 6-16: DEL MACRO AL MICRODISSENY	71
I. <i>MACRODISSENY DEL PROGRAMA</i>	73
II. <i>MESODISSENY DEL PROGRAMA</i>	80
III. <i>MICRODISSENY DEL PROGRAMA</i>	90
ESTAT DE LA QÜESTIÓ I MARC TEÒRIC DEL PROGRAMA 6-16	99
DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	139
FONTS DOCUMENTALS	149
I. <i>LLIBRES</i>	149
II. <i>ARTICLES DE REVISTES</i>	150
III. <i>WEBGRAFIA</i>	152
ANNEXOS	155
<i>ANNEX I: ENTREVISTA INICIAL OBERTA</i>	155
<i>ANNEX II: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</i>	156
<i>ANNEX III: PRIMERA VERSIÓ ENQUESTA DE SATISFACCIÓ</i>	162
<i>ANNEX IV: ANÀLISI DAFO INICIAL</i>	162
<i>ANNEX V: PLANTILLA D'AVALUACIÓ</i>	164
<i>ANNEX VI: PLANTILLA DEL "MODEL INTEGRAL D'AVALUACIÓ"</i>	171

ÍNDIX DE FIGURES

<i>Figura 1.</i> Tècniques per a la recollida d'informació	40
<i>Figura 2.</i> Protagonistes del procés comunitari de Tortosa	50
<i>Figura 3.</i> Disseny del procés comunitari de Tortosa	56
<i>Figura 4.</i> Espai tècnic de relació on està ubicat el PEE-Programa d'intervenció socioeducativa per infants i joves de sis a setze anys i les seves famílies.....	64
<i>Figura 5.</i> Organització del programa d'intervenció socioeducativa amb infants i joves de sis a setze anys i les seves famílies.....	65
<i>Figura 6.</i> Estructura del disseny del programa	71
<i>Figura 7.</i> Esquema de l'estructura geopolítica del macrodisseny	73
<i>Figura 8.</i> Esquema de l'estructura sociopolítica del macrodisseny	75
<i>Figura 9.</i> Estructura del macrodisseny del procés comunitari ciutat de Tortosa	79
<i>Figura 10.</i> Esquema de l'estructura del mesodisseny	83
<i>Figura 11.</i> Estructura del mesodisseny del procés comunitari ciutat de Tortosa	85
<i>Figura 12.</i> Cicle del voluntariat	87
<i>Figura 13.</i> Esquema de l'estructura macro-meso-microdisseny del procés comunitari i del Programa 6-16 de Tortosa	92
<i>Figura 14.</i> Catàleg d'activitats del Programa 6-16 classificat segons les categories que proposa el professor Feliz (2010)	94
<i>Figura 15.</i> Catàleg d'activitats del Programa 6-16 classificat d'acord als projectes d'APS per temes o àmbits	96
<i>Figura 16.</i> Asèpsia i puresa de l'acompanyament social	110
<i>Figura 17.</i> La relació d'acompanyament	113
<i>Figura 18.</i> Funcions polivalents dels professionals de l'Educació Social	118
<i>Figura 19.</i> Passos per impulsar l'aprenentatge servei	129
<i>Figura 20.</i> Dues dimensions de l'aprenentatge servei en el si de les entitats socials	131
<i>Figura 21.</i> Trets pedagògics de l'aprenentatge servei.....	133
<i>Figura 22.</i> Eixos d'aprenentatge vinculats als quatre pilars de l'educació del s. XXI	134
<i>Figura 23.</i> Diferents possibilitats de pedagogia de l'experiència i la participació comunitària	136

ÍNDIX DE SIGLES

ACISI	Associació per la Cooperació, la Inserció Social i la Interculturalitat
AIEJI	Associació Internacional d'Educadors Socials
AMPA	Associació de Mares i Pares d'Alumnes
APS	Aprenentatge servei
CEESC	Col·legi d'Educahores i Educadors Socials de Catalunya
EAP	Equip d'Assessorament Psicopedagògic
ERI	Espai de Relació Institucional
ETR	Espai Tècnic de Relació
LIC	Equips de llengua i cohesió social
PEE	Plans Educatius d'Entorn
PICI	Projecte d'Intervenció Comunitària Intercultural
TIC	Tecnologies de la Informació i la Comunicació
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
URV	Universitat Rovira i Virgili

L'any 2010 Tortosa va posar les bases d'un projecte que avui ja podem donar per plenament consolidat i que ha esdevingut model per a altres ciutats d'arreu. L'èxit del Programa d'Intervenció Socioeducativa adreçat a infants i joves d'entre 6 i 16 anys i les seves famílies, en situació de vulnerabilitat social i econòmica, és conseqüència de la implicació d'un equip de base ampli i transversal, format per 21 entitats i institucions del municipi que han construït un espai de relació institucional que ha treballat colze a colze en iniciatives dins l'àmbit socioeducatiu, l'espai públic, l'habitatge, la salut comunitària, el treball i l'ocupació, sempre amb una atenció especial als infants, els joves i les seves famílies.

Tota aquesta feina ha estat eminentment pràctica, de treball diari, amb resultats tangibles. Tanmateix, teníem praxis però no model teòric sobre el qual fonamentar-la i garantir la qualitat i continuïtat del projecte. La beca promoguda per la UNED Tortosa i la Delegació de Terres de l'Ebre del Col·legi d'Educahores i Educadors Socials de Catalunya ve a resoldre aquest dèficit gràcies al treball que teniu a les vostres mans d'Inés Solé Vericat, a qui vull felicitar per la seva solidesa i les aportacions que fa.

La situació al nostre municipi ha canviat força en els últims anys i el treball de totes les persones i entitats implicades en el Programa 6-16 ha estat clau perquè aquest canvi hagi estat a millor. Tanmateix, no podem deixar perdre l'experiència, habilitats i *know-how* assolits durant aquests anys en la gestió d'una realitat social i econòmica que era complexa. Hem estat capaços de construir un equip interdisciplinari que no podem deixar perdre, ans al contrari, tenim l'obligació de consolidar-lo perquè avui ja ha esdevingut un dels actius de Tortosa.

En tot aquest treball hi ha moltes persones que des de l'anonimat han treballat i continuen treballant en programes com el 6-16 per assolir una societat més justa i amb igualtat d'oportunitats. Vull agrair també a totes les entitats i institucions participants, en una iniciativa que s'ha fet fruit de la col·laboració publicoprivada, particularment gràcies a la implicació absoluta de la Fundació "la Caixa", que s'emmarca dins d'un projecte d'intervenció comunitària intercultural. Vull deixar constància del nostre agraïment a aquesta implicació, sense la qual hagués estat molt difícil tirar endavant aquest projecte en les difícils circumstàncies econòmiques que han passat les administracions públiques els darrers anys.

Ferran Bel i Accensi
Alcalde de Tortosa

El present treball, que hauria d'ésser de lectura obligada per a tots els professionals dels serveis socials i educatius, sorgeix del Conveni de col·laboració subscrit, en data 8 de març del 2016, entre la investigadora Inés Solé Vericat —educadora social, psicopedagoga i professora associada de la URV—, el Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC-delegació Terres de l'Ebre) i el Centre Associat de la UNED a Tortosa per al desenvolupament de la beca de recerca sobre el Programa 6-16. Tot això en el context del Conveni Marc existent entre el CEESC i el Centre Uned-Tortosa, de data 20 de febrer del 2012. L'autora, doncs, resultà beneficiària de l'esmentada beca per a fer un treball de construcció teòrica del Programa d'Intervenció Socioeducativa adreçat a infants i joves d'edats compreses entre 6 i 16 anys i les seves famílies al municipi de Tortosa, que ha suposat la consolidació, a la nostra ciutat, de l'anomenat "Espai de Relació Institucional per la Millora de la Convivència i la Cohesió Social (ERI)" que s'emmarca en el Projecte d'Intervenció Comunitària Intercultural que la Fundació Bancària "la Caixa" impulsa en 39 territoris de tot l'Estat espanyol per tal de configurar un model d'intervenció social centrat en el protagonisme de les comunitats locals.

Cada institució de les divuit participants en l'ERI, en funció de les seves possibilitats, ha d'aportar els recursos per posar-los a disposició del procés comunitari i, en el nostre cas, es tracta òbviament de recursos intel·lectuals i lligats a la societat del coneixement. El Programa ha estat gestionat per la entitat ACISI i participat, d'una manera proactiva, pel nostre centre universitari. En efecte, estem convençuts que una funció bàsica de la Universitat és la de facilitar l'estructuració, participació i proposta metodològica que siguin vàlides per a la

continuïtat i l'èxit futur d'aquell. Com també creiem que l'èxit educatiu té molt a veure amb la continuïtat i la coherència de les diferents actuacions que reben els infants i els joves d'aquesta franja vital.

Aquest Programa fou creat a iniciativa tant de les administracions públiques implicades, com d'entitats i agents socials, ja que es considera que, actualment, la realitat social del municipi requereix d'actuacions conjuntes i de treball en xarxa adreçats especialment a aquest sector de la població, que es troba en risc d'exclusió social o amb una situació socioeconòmica precària. Es pretén garantir la continuïtat i sostenibilitat del procés comunitari intercultural endegat a Tortosa l'any 2010.

Arribats a aquest punt considerem que la Universitat és el centre de l'activitat intel·lectual superior i a compleix, així, un rol social d'elevada jerarquia. Ha de crear els coneixements, els ha de difondre i ha de formar les persones. Com a bases fonamentals de la seva acció es troben: el respecte a la veritat, el desenvolupament de la seva cerca i la tasca d'inculcar que el servei social és un deure. La funció social de la Universitat és, doncs, múltiple i ha de contribuir al benestar general de la ciutadania, sense distinció de classes i sota el principi de la igualtat d'oportunitats.

Ja en l'ineludible capítol d'agraïments, vull expressar el meu reconeixement a l'equip de comunicació del CEESC per la cura posada en l'edició digital de l'obra, als meus companys de la Comissió Avaluadora i de Seguiment: Josep Vallés, Ernest Valls i Núria Palau i, en general, a tots els que s'han interessat per l'elaboració d'aquesta monografia, aportant suggeriments i valuosos consells adreçats al millor assoliment del nostre objectiu.

Per tot això, el Centre Associat de la Uned a Tortosa es complau en publicar aquest estudi, mercès a les diverses institucions que el patrocinen i, particularment, a l'Ajuntament de Tortosa i la Junta Rectora del nostre Consorci Universitari. Aquesta obra esdevindrà la primera de la nostra col·lecció sobre temes d'Educació Social, amb el convenciment que resultarà de gran utilitat per a les actuacions comunitàries que es portin a terme en el marc del Programa d'Intervenció relacionat, així com per a la reflexió col·lectiva i individual de tots aquells que, seduïts per una lloable inquietud social i educacional, ens dispensin l'honor de consultar-lo.

Josep M. Franquet Bernis
Director del C.A. Uned-Tortosa

Motivat per la desaparició dels fons econòmics que l'Ajuntament de Tortosa rebia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat pel Pla Educatiu d'Entorn, es planteja des de l'inici del disseny del programa, l'any 2012, i fruit de la creació d'espais de treball conjunt entre recursos tècnics a la ciutat, la possibilitat de respondre a una necessitat social del territori des de tots els àmbits i recursos públics i privats dels que disposa el territori. La necessitat consisteix en la millor atenció i acompanyament educatiu a infants i joves entre 6 i 16 anys i les seves famílies que presentin situació econòmica precària, risc d'exclusió social o carència en competències parentals i marentals. A més, són preferents les famílies amb algunes de les condicions següents: família nombrosa, monoparental, en què hi hagi algun membre discapacitat o dependent, famílies nouvingudes i aquelles que es troben en situació d'atur sense subsidi.

S'inicia el treball de disseny del programa per part de l'administració local i entitats com Creu Roja, Càritas, Blanquerna, Atzavara i Acisi (*Asociación para la Cooperación, la Inserción Social y la Interculturalidad*). Després del primer disseny i de posar de manifest la voluntat de treball conjunt per un projecte comú de ciutat, es comencen a cercar nous aliats, de manera que s'hi van incorporant el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, els centres educatius de Tortosa, les universitats (la URV i la UNED), altres entitats com Amigues i Amics de la UNESCO a Tortosa, Obre't'ebre, Bida (Associació de Dones per la Igualtat de Gènere i el Benestar), les AMPA (associacions de mares i pares d'alumnes)...

El plantejament del programa porta a pensar que, per ser un projecte de ciutat, a poc a poc s'hi incorporaran altres recursos, en aquest és fonamental el suport de la fundació privada Obra Social “la Caixa”, corporacions de dret públic com el CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya) o persones a títol individual com en el cas del voluntariat.

Fa aproximadament un any vam establir aquesta Beca de Recerca, per dotar de contingut teòric les intervencions socioeducatives del Programa 6-16 que contínuament es van generant, en un conveni de col·laboració entre el CEESC, la UNED-Centre Associat de Tortosa, l'Ajuntament de Tortosa i altres entitats participants.

Com vam exposar en un article per a la revista “Trobada de l'Educació Social”¹ i a una entrevista que ens va fer el professor Tiberio Feliz² a Ràdio UNED, el nostre model de societat és fràgil perquè conviu en un entorn internacional i unes globalitzacions poc receptives als valors locals. Hauríem de considerar cada vegada més freqüentment que els poders públics tenen la responsabilitat d'assegurar un resguard social als més febles i de deixar-se ajudar per la resta de la societat. Les grans orientacions del sistema de solidaritat que caracteritzen el nostre país actualment s'estan replantejant a través de la Llei de Dependència i les necessitats d'autonomia de les persones. El que tradicionalment s'havia abordat en els serveis socials, la prevenció i la intervenció de la marginació, passa en certa manera a un segon pla, després de l'autonomia de les persones i tots els esforços dirigits a aquest fi, encara que, darrerament, lleis com la de la pobresa energètica, que evita tallar la llum dels més pobres, són com “flors de maig”.

Ara bé, les respostes actuals no semblen contenir la creixent marginalitat social, en les seves expressions més perceptibles —la pobresa i la precarietat— però també en les seves formes menys mediatitzades:

-
- 1 VALLÉS, J. (2010). *Refundar las intervenciones sociales*. Revista *Trobada d'Educació Social*, núm. 4, 2010, del CEESIB (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears). pp. 6-10. Disponible a: http://www.ceesib.org/docs/revista_num4.pdf
 - 2 *Crisis y educación*. Entrevista radiofònica (Ràdio UNED-RNE). Veure: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/uned/uned-crisis-educacion-interacciones-dependencias/989503/>

l'aïllament i la inadaptació social. Hi ha una sensació de més gent pidolant a les ciutats mitjanes i grans que fa uns anys.

Acompanya a les mutacions socioeconòmiques, l'evolució individualista de les relacions socials, amb estils de vida consumistes i egocèntrics que trenquen progressivament amb el que abans es deia "coixí" social, és a dir, els suports interfamiliars.

S'assisteix a l'extensió d'una precarietat relacional (absència de vida basada en la interacció social) que augmenta el risc d'exclusió a totes les edats de la vida. Tot s'agreuja, en una situació de crisi, i on el valor treball pot perdre's en qualsevol moment.

Tot això afecta igualment als més joves, amb una progressió del nombre d'infants en risc social que resulta principalment de l'aïllament social de les famílies. I en l'altre extrem de la cadena de vida, també, l'aïllament dels nostres avis que, fora del sistema productiu i marginats en les noves estructures familiars, es desesperen de tenir poc reconeixement social. A falta de projecte per a tots, la nostra societat envelleix sense ser capaç d'enfrontar-se amb garanties suficients a aquests riscos.

Afegint-se a la precarietat de la feina, la precarietat relacional (diversitats culturals i lingüístiques), el canvi de les famílies (cada vegada més nuclears) afavoreix l'extensió d'una crisi d'identitat cultural que suposa un risc més gran per a la convivència i la cohesió territorial. L'angoixa del futur sembla arribar a edats cada vegada més avançades, amb el desenvolupament d'una delinqüència precoç sovint provocada per l'absència de perspectives i el rebuig de la diversitat. És, doncs, la societat sencera que travessa avui una crisi de confiança que afebleix les seves capacitats d'integració.

Des de llavors, no només cal repensar la relació amb usuaris dels serveis socials més nombrosos i amb necessitats noves, també cal desenvolupar polítiques de prevenció d'exclusions socials sota totes les seves formes. Amb l'acció social reparadora no hi pot haver prou i les polítiques públiques socials no poden assumir, soles, aquesta pesada tasca. L'aposta és, llavors, la de la mobilització dels agents socials de proximitat i sobretot de les col·lectivitats locals, en vista de la revitalització del capital social de cada territori.

Les polítiques municipals han d'impregnar-se de noves formes de treball social i socioeducatiu que estan en fase d'experimentació i fer-ho des de la investigació-acció, és a dir, des de la programació, planificació, avaluació d'espais i projectes de sensibilització, prevenció i intervenció, a nivell individual, de petits grups o comunitaris.

L'elaboració de teories i metodologies d'intervenció no respon a intents d'homogeneïtzació o rigidesa, sinó que pretén oferir marcs de referència que permetin processos coherents i adequacions a la realitat dels contextos socioeconòmics i culturals de cada entorn i de les característiques dels infants i joves. En sentit ampli, en parlar de metodologia d'intervenció ens referim a la planificació racional de la intervenció socioeducativa i l'entenem com a objectius que pretenem assolir, funcions que s'han de desplegar, teories i estratègies o tècniques d'intervenció, bones pràctiques i avaluació d'aquests processos (Vallés, 2009).³

Per generar nous recursos a noves i antigues problemàtiques, encara en temps de crisi en l'àmbit del treball socioeducatiu, la solució pot ser considerar una altra concepció del desenvolupament social que pogués ser definida de corresponsabilitat interadministrativa basada en les persones. És a dir, una aspiració basada en l'afany de servei als ciutadans de l'administració, amb les característiques de més pròxim, càlid i coherent, que promou xarxes de relació interadministrativa, com una nova pràctica de treball social o socioeducatiu, orientat cap a la implicació de tots els actors locals i, també autonòmics en el desenvolupament d'iniciatives de prevenció i intervenció. Per això també és important la iniciativa privada de la xarxa social que a través d'associacions sense ànim de lucre, com en aquest programa és l'Esplai Blanquerna, fundacions, entitats com Atzavara, Creu Roja o Càritas, grups gestors de serveis, cooperatives, etc. puguin exercir de veritables "laboratoris d'intervenció", amb ajudes de l'administració i del sector privat com l'Obra Social "la Caixa", mitjançant polítiques de subvencions, convenis, contractes, etc. Tot això fonamentat amb el compromís social per la transparència, per la participació democràtica, amb una clara intencionalitat educativa i de justícia social. En aquest tipus de programa, amb insuficients recursos de les administracions, el sector privat esdevé molt important, ja que és qui ens pot aportar els recursos per fer viables molts dels projectes executats (uns aporten coneixements, uns altres, feina d'atenció directa, però sense possibilitat de recursos materials, com a mínim temps i treball d'alguns professionals que té el programa, difícilment aquest treball serà

3 VALLÉS, J. (2009). *Manual del Educador Social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.

possible, viable i sostenible). No pot el sector social treballar per un costat (valors humanístics) i el sector econòmic per un altre (valors de mercat). S'han de donar la mà com succeeix en aquest programa.

És així que ens podem allunyar d'una lògica de dispositius en benefici d'una lògica de necessitats, és a dir, de l'intent d'integrar sectors de la població debilitats no només per l'etiquetatge que els classifica a la societat: pobres, immigrants, gent gran, delinqüents, disminuïts, infants i adolescents en risc, com ara tractem, sinó millor per les necessitats personals que tinguin: de manca d'autonomia, de dificultat en les relacions socials o familiars, de manca de recursos materials.

En nens en risc, és molt important l'ús terapèutic que fem de les circumstàncies ambientals, com ens remarca Michel Lemay (1990),⁴ educador especialitzat i psiquiatra infantil, ja que sovint aquests infants o adolescents trenquen relacions, trenquen objectes i obliden les coses importants de la vida. Les activitats que poden semblar trivials, com l'esport en horari extraescolar, per la seva repetició i per les contingències materials, permeten al mateix temps treballar en totes les bases de la identitat danyada: relacions socials —capacitats per reflexionar en allò que fem—, sentiments de pertànyer a un grup —seguretat—, etc. En aquests joves que escapen sovint de les verbalitzacions i de la intervenció terapèutica clàssica, podem intervenir des del carrer, des de casa seva, i poden acceptar processos de millor socialització mitjançant campaments, casals d'estiu, o un club de joves perquè hi ha mobilització del cos, física, no purament verbal, i una satisfacció concreta. Llavors, i mitjançant un acompanyament, un “fer junts les tasques”; i amb adults tranquil·litzadors, aquests joves podran ser capaços d'iniciar un procés de canvi en relació amb la seva pròpia visió i la dels altres. Entre les professions que acompanyen, que ajuden, l'educador ocupa un lloc que és de privilegi i de dificultat, que consisteix en compartir parts de la seva vida amb nens en dificultat. La seva visió del desenvolupament del nen i la seva facultat d'entendre mecanismes d'inadaptació psicosocial són excepcionals dins les professions d'ajuda. Això no exclou treballadors socials, psicòlegs, an-

4 LEMAY, M. (1990). The Identity of the “Specialized Educateur.” *Young people in conflict: Building Their Tomorrows Together*. New York City. XIII World Congress of AIEJI. International Association of Workers for Troubled Children and Youth. Albion, Michigan: Published by Starr Commonwealth Institute Press.

tropòlegs, sociòlegs, i d'altres professions, si també tenen aquesta “mirada” d'acompanyament reeducatiu i han cercat en la seva formació professional els buits academicistes que tenen al respecte.

A banda, no es tracta només d'acompanyar les persones en situació de precarietat per la via d'accions individuals o col·lectives, sinó de buscar suports sobre el conjunt d'elements significants i rellevants socialment d'un territori per reforçar-ne la cohesió. Mentre que la lògica dels dispositius és descendent —del polític cap a l'usuari— es pot privilegiar una lògica d'integració, ascendent on el territori —professionals, usuaris i habitants— alimenti, d'una forma participativa, les eleccions polítiques. Així, posant davant la noció de territori i xarxa de col·laboració interadministrativa, en els seus vessants més implicatius i humanístics, i sense ignorar els agents de l'espai privat o religiós, el desenvolupament de polítiques socials ambicioses i potents poden arrelar en formes d'espais, projectes, protocols d'intervenció, dins o fora dels ja establerts, en ocasions fredament, o com a mínim seguint una lògica de dispositius administratius, en despatxos de disseny.

La dinàmica del Programa 6-16 pot presentar-se com a ambiciosa i excessivament optimista. No obstant això, la crisi i les situacions noves o augmentades de precarietat del conjunt de la societat ens obliga als agents socials a superar les urgències (violències, postures incíviques, pobresa, maltractaments), encara que no significa ignorar-les, però també, i sobretot, concentrar en la prevenció col·lectiva de l'exclusió, mobilitzant els millors recursos humans, científics i polítics del territori a fi a la difícil tasca assignada.

En certa manera estem parlant, com Sánchez (2007)⁵ de refundar les intervencions socials. Els nous problemes no ho són tan, de nous, o en ocasions tornen alguns que es creien gairebé solucionats, com ara les necessitats materials de la població europea. En ocasions també es tornen a recuperar professionals en vies d'extinció com els educadors de carrer o educadors en medi obert ja que les experimentacions d'intervenció requereixen una reformulació de l'espai d'intervenció. No obstant això, cal imaginar-se un acompanyament social que no consisteix simplement en una intervenció directa del professional, i que es construeix sobre la mobilització de totes les per-

5 SÁNCHEZ, J. L. (2007). *Développement social local: Les voies de l'action au service du changement*. Les Cahiers de l'Odas: Paris.

sones susceptibles d'aportar una contribució positiva. Hem d'aconseguir les intervencions socials que menys estigmatitzin, d'acord amb les aspiracions qualitatives dels seus beneficiaris i, en definitiva, de la societat. Els "laboratoris" creats a partir de la xarxa social, comunitària de Tortosa, contínuament reinventen totes les intervencions per a ser més eficaces i eficients.

No obstant això, hem de tenir clar que el manteniment de carències i necessitats, fins i tot després d'establir una profunda vinculació amb les famílies, els infants i els adolescents, no només és normal, sinó que és el més normal, almenys durant un temps. I és precisament la constància afectiva i relacional de l'agent educador, al marge dels conflictes comportamentals, és a dir, la seva maduresa, la major garantia de l'èxit de la intervenció i també la bona "cuina" de projectes "cristallitzats" en ofertes concretes, a través dels "laboratoris socials", amb declarada intencionalitat educativa, com el de 6-16, construïts o avalats per múltiples institucions i persones rellevants, per tal d'anar investigant en l'acció bones pràctiques, ben planificades, ben preparades, ben executades, ben analitzades i amb repercussió a la societat (com deia el professor García Hoz). Per tant, si són molt importants les referències teòriques, des de disciplines socials, del treball en xarxa com les que fan els professors Marco Marchioni i Carlos Giménez, també ho són les teories des de la Pedagogia Social, sobre l'acompanyament, com les que plantejo en les meves recerques o les que fa el professor Jordi Planella. Tampoc podem oblidar que per conjuntar les dues intervencions hem d'acudir a propostes sistèmiques com les que fan els professors de la UNED Gloria Pérez Serrano o Tiberio Feliz que fan referència al nivell macro, meso i micro dels "laboratoris" socioeducatius.

La publicació "Repensar l'Educació: vers un bé comú mundial?" (UNESCO, 2015)⁶ situa la persona al centre de l'aprenentatge i reconeix el seu caràcter social; aquestes dues dimensions obren una nova perspectiva per a l'educació local. Com diu Jordi Plana (2016),⁷ *els*

6 UNESCO (2015). *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* [Edició digital] Fundació Bofill-Centre Unesco de Catalunya. Disponible a: <http://www.unescocat.org/fitxer/3683/Repensar>.

7 PLANA, J. (2016). *El propòsit i les pràctiques de l'educació local. El diari de l'Educació, 19-10-2016*. Fundació periodisme plural. Disponible a: <http://diarieducacio.cat/blogs/educaciolocal/2016/10/19/proposit-practiques-educacio-local/>

debats actuals sobre els temps educatius i les institucions posen de relleu la importància de l'entorn, un fet que ens convida a revisar el propòsit i les pràctiques dels ajuntaments del segle XXI.

Inés Solé i Vericat, guanyadora de la beca i, per tant, investigadora durant un any d'aquesta realitat a la ciutat de Tortosa amb el col·lectiu 6-16, crec que ha considerat tots aquests "ingredients" científics d'una manera exitosa i d'altres que ens sorprendran, en part, també gràcies a les aportacions que s'han fet per part de la Comissió de Seguiment del programa, formada per: Dr. Josep Ma. Franquet i Bernis (director de la UNED), Ernest Valls i Montagut (Cap d'Àrea de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Tortosa), Núria Palau i Sendra (representant d'entitats, directora tècnica de l'Esplai Blanquerna i professora associada de la URV) i jo mateix (pel CEESC). A partir de la metodologia qualitativa basada en l'anàlisi de la múltiple documentació generada pel programa i diverses entrevistes amb els múltiples agents que intervenen en el programa i el contrast de la investigació en la fase final, la Sra. Solé ha fet una aproximació al marc teòric del programa i, especialment, ha concretat unes propostes de millora aplicables (sempre i quan les persones que fan possible el programa ho considerin pertinent). En definitiva, aquesta publicació, respon a la intenció inicial de la beca, de donar algunes respostes i plantejar alguns interrogants sobre aquest excel·lent programa d'intervenció socioeducativa que experimenta i transforma la realitat actual d'infants i adolescents de 6 a 16 anys a la ciutat de Tortosa, i a més podria esdevenir una carta de presentació del programa.

Tortosa, a 3 d'abril de 2017

Josep Vallés Herrero⁸
Membre de la Comissió de seguiment de la beca

8 President de la Junta delegada de Terres de l'Ebre del Col·legi d'Educaadores i Educaadores Socials de Catalunya. Educador social i doctor en Pedagogia. Membre de la SIPS (Societat Iberoamericana de Pedagogia Social). Vocal de l'Observatori d'Infància de la Generalitat de Catalunya.

“Hemos defendido la Ciudad como el lugar de trabajo del educador social, en ella surgió la profesión y con ella continúa compartiendo nuevos retos y avatares, la educación social se presenta como una práctica social que intenta hacer posible la existencia de lugares de encuentro y de intercambio social y cultural. La educación social instaurada en la Ciudad sigue los conflictos sociales propios de la vida urbana e intenta dar respuesta a las dificultades que en ella surgen cuando se trata de ofrecer alternativas educativas a niños, adolescentes y jóvenes.”⁹

El programa que es publica en aquest llibre és la proposta de l'autora per construir conjuntament, administracions i entitats, un abordatge real cap a la ciutadania real amb la mirada inclusiva del professional de l'Educació Social.

La Inés Solé ens presenta un seguit de variables ja existents de promoció dels infants de 6 a 16 anys, amb diversos objectius: plans educatius, aprenentatge servei, èxit educatiu. Allò que l'autora hi aporta de nou és la fonamentació teòrica de l'acompanyament educatiu de l'educador/a social, que és, de fet, la gran aportació de la professió a la societat, especialment en les darreres dècades democràtiques.

A més, emmarca tot aquest fet educatiu en la comunitat de la ciutat de Tortosa, en ple procés comunitari del municipi.

El pes específic del CEESC en aquesta publicació, l'explico a partir d'un dels nostres reptes: fomentar la recerca és un propòsit del

⁹ ROSA, A. *Ciudad y educación social. De la calle al medio abierto*. Barcelona: UOC, 2013. Col·lecció: Laboratorio de Educación Social.

qual la Junta de Govern ens sentim plenament convocats pels nous estudiants i pels professionals en actiu; la recerca és el present dels professionals per a un millor futur de tothom. Volem que la promoció del reconeixement professional de l'Educació Social estigui en constant evolució teòrica i tècnica fruit de la col·laboració entre el món acadèmic i el món professional.

En Josep Vallés, des de la presidència de la Junta delegada de Terres de l'Ebre, i en la vocalia de Defensa de la Professió de la Junta de Govern, garanteix la confluència entre la promoció de la professió i el rigor científic que, com a docent universitari, ja té.

La relació permanent que practiquem des del CEESC amb el conjunt d'universitats catalanes ens permet copsar de forma contínua l'esdevenir de la formació als nous estudiants i futurs professionals i, alhora, ens aboca a proposar accions d'intercanvi. Entenem la recerca com una oportunitat d'intercanvi i la seva publicació com una eina facilitadora per tal que altres col·legues es motivin a fer recerca i a escriure.

Fa 10 anys, en Jordi Navarro presentava el sisè número de *Quaderns d'Educació Social* dient: "Els dos mons [política i educació social] estan estretament lligats, per activa o passiva (...); formem part de la política (...), no ens en podem estar, no en podem prescindir. És, doncs, important i necessari que reflexionem sobre aquests aspectes des de diferents dimensions, àmbits i funcions". Entenem que, com a Junta de Govern, el nostre posicionament cap a les administracions públiques i envers la societat es nodreix d'un marc teòric gràcies a beques de recerca com aquesta que hem promocionat amb la col·laboració de la UNED i l'Ajuntament de Tortosa.

Barcelona, a 12 de març de 2017

Maria Rosa Monreal
Presidenta del Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya
(CEESC)

AGRAÏMENTS

Aprofito una estona del temps dedicat al *Programa d'Intervenció Socioeducativa amb infants i joves de sis a setze anys i les seves famílies* per tal de poder mostrar el meu agraïment a totes aquelles persones i institucions que ho han fet possible, mitjançant una beca de recerca d'un any, iniciada al febrer de 2016 i que han donat suport, directament o indirecta, a la meva feina que reverteix en un suport vers al programa i a tots aquells ciutadans i ciutadanes que ens en beneficiem.

Sobretot a l'Ajuntament de Tortosa per l'aposta i el suport tècnic vers al Procés Comunitari de la ciutat i, més concretament, al Programa 6-16.

Al Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) i a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) per la seva implicació amb l'objectiu que aquesta beca de recerca fora una realitat. Ha estat una gran aportació al Programa 6-16 i una bona oportunitat per a mi que m'ha enriquit molt a nivell professional.

Evidentment, molt agraïda a les diferents institucions del tercer sector que van unir esforços l'any 2010, quan el país iniciava una situació complicada a nivell de recursos, per tal que la ciutadania de Tortosa pogués cobrir les seves necessitats i gaudir d'una major qualitat de vida apostant per un salt de qualitat en l'atenció a les persones.

Gràcies perquè després de sis anys segueix en peu i és fruit de la implicació i la dedicació de tots vosaltres. Gràcies pel canvi de paradigma en la intervenció social, gràcies per creure que es tracta del treball per la gestió dels màxims i no per l'assistencialisme ni la gestió de la misèria. Tots ells: Àrea d'Atenció a les Persones de l'Ajuntament de Tortosa, Departament de Serveis Socials i Departament d'Ensenyament, Creu Roja Tortosa, Càritas, Esplai Blanquerna, Atzavara-Arrels, ACISI i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

No vull deixar d'anomenar personalment els diferents comissionats de la beca que sempre han estat a disposició del Programa i l'assessorament desinteressat en la construcció i fonamentació d'aquest marc teòric: el Sr. Ernest Valls (Ajuntament de Tortosa), la Sra. Núria Palau (representant d'entitats) i el Sr. Josep Maria Franquet (UNED de Tortosa), gràcies novament. Creure fermament en la filosofia del programa és allò que realment el converteix en una realitat.

Gràcies també a diferents professionals que formen part del Programa 6-16 i que han col·laborat en l'elaboració d'aquest document: Claudio Martorell, Núria de la Vega, Irene Segarra. Una menció especial al Sr. Josep Vallés (president del CEESC a les Terres de l'Ebre) per la seva expertesa, els consells, els suggeriments i el suport incondicional, sempre disposat a mantenir discussió sobre el programa per tal d'enriquir-lo; un gran professional de la intervenció social. Gràcies pel teu rigor científic però també per la teva vocació i entrega a la professió. Menció especial, també, per a la Sra. Ma Rosa Monreal, presidenta del CEESC, que ha donat aixopluc a la recerca des de la Junta de Govern, i a l'equip tècnic del CEESC de l'àrea de comunicació, que facilita la impressió digital del document.

Com no, també a la meva família perquè entre tots hem fet que jo avui em pugui dedicar a allò que m'agrada. Gràcies per transmetre, des de sempre, la importància de la voluntat de servei. I gràcies, sobretot, al meu company i al meu fill, per esperar pacientment que jo els pogués dedicar una mica més del meu temps.

“Molta gent petita, en llocs petits, fent coses petites, poden canviar el món.”

E. Galeano

RESUM

Amb aquest treball es pretén avançar en l'elaboració i fonamentació del marc teòric del programa d'intervenció socioeducativa per a nens i joves de sis a setze anys i les seves famílies.

Amb aquest document intentem fer una aproximació al que podria tractar-se de la fonamentació teòrica del Pla Educatiu d'Entorn-Programa d'Intervenció Socioeducativa per a Infants i Joves de Sis a Setze anys i les seves Famílies. I cal afegir que ho fem en clau d'educació social perquè entenem que des d'aquest vessant es poden aportar aspectes d'utilitat en el si del programa.

Es tracta d'un encàrrec ambiciós atès que suposa l'esforç de posar en sintonia els diferents punts de vista que avui dia formen part del programa. Amb això volem dir que, abans de poder fer aportacions a la teoria, hem hagut de copsar, amb detall, les diferents concepcions que se'n tenen, del programa. És a dir, en el Programa 6-16 conflueixen persones, entitats i professionals de diferent índole que, amb les seves aportacions, han fet arribar el programa fins on es troba a dia d'avui, però abans han hagut de consolidar les bases per definir i delimitar-ne les actuacions i la filosofia, atès que no sempre ha estat vist des de la mateixa perspectiva.

Per tant, pensem que el document que ara teniu a les mans és precisament això, un procés constant de replantejament i de debat entorn al Programa 6-16 i com els diferents professionals, adminis-

tracions i ciutadania s'hi posicionen per poder millorar-lo cada dia. Amb aquest document intentem posar damunt la taula un punt de vista del programa per tal que sigui útil i compartit pels diferents agents implicats.

L'aposta és per un treball en xarxa real, no només basat en coordinacions entre professionals sinó per entendre el valor que té la xarxa i què suposa el fet de posar l'individu al centre de la seva vida, per tal que la xarxa el sostingui i sigui una eina al seu servei. Tot això tampoc és possible si, al costat d'aquesta persona i dintre de la xarxa, no existeix una figura d'acompanyament socioeducatiu que doni suport a la persona durant tot el procés.

Durant sis anys, el programa ha estat treballant per tal de millorar el benestar de la ciutadania de Tortosa. Un model d'intervenció que es va iniciar en el marc del Pla Educatiu d'Entorn de la Generalitat de Catalunya i que, posteriorment, ha anat sofrint diversos canvis per tal d'adaptar-se a la realitat de cada moment. Es tracta, doncs, d'entendre la construcció del Programa d'Intervenció Socioeducativa 6-16 i també la fonamentació del seu marc teòric des de la perspectiva d'un procés de reflexió i construcció constant. És en la línia de la filosofia i la metodologia iniciada arran del Pla Educatiu d'Entorn que s'impulsa aquest programa i tenint en compte que es troba ubicat dintre d'un procés comunitari de la pròpia ciutat.

La implicació de les entitats socials del tercer sector del municipi així com la de diferents institucions públiques (d'abast local i autonòmic) i població civil que participen de forma voluntària, han fet possible un seguit d'actuacions orientades cap a la igualtat d'oportunitats de la ciutadania del municipi.

Amb aquest document el que es pretén és poder aportar una fonamentació teòrica per tal de justificar aquest nou paradigma pel qual aposta el municipi. Una nova manera d'entendre les necessitats socials, no només les dels més vulnerables o que es troben immersos en processos d'exclusió. Es tracta d'entendre que el treball en xarxa és una eina en si mateixa. Una eina per entendre que les persones ja no són consumidores de serveis, de medicaments, ni d'ajuts econòmics. El treball en xarxa suposa entendre que la xarxa és la fórmula per garantir el benestar des de l'enfoc de l'individu com un tot, sense deixar-lo a la deriva enmig d'un entramat de serveis i professionals que estan coordinats, però que no sempre treballen en xarxa des del compromís real; és a dir, entenent que la xarxa és també una eina

per intervenir i que el professional és qui exerceix d'acompanyant en aquest procés que ha de fer el propi subjecte.

El treball apunta també que la metodologia de l'aprenentatge servei podria ser útil per a un gran nombre d'accions i activitats que s'impulsen des del programa, i la visió del mateix des de la pedagogia social com a teoria de l'acompanyament i la transformació social.

Paraules clau: *treball en xarxa, acompanyament socioeducatiu, procés comunitari, infants, joves, famílies, aprenentatge servei, educació social, educador social, pedagogia social, pedagogia del lleure, animació sociocultural, Pla Educatiu d'Entorn.*

*“Si de veras quieres ayudarme:
No camines por mí, déjame caminar por mi camino;
No hables por mí, déjame hablar y escúchame;
No llores por mí, déjame llorar y acompáñame;
No decidas por mí, déjame elegir y respeta mis decisiones;
No te arrojes al agua por mí, déjame que aprenda a nadar;
No me impongas tu experiencia, déjame hacer la mía;
No aciertes por mí, déjame aprender equivocándome;
Porque yo crezco más con mis errores que con tus aciertos.”*

René Trossero

LA NECESSITAT DE DOTAR EL PROGRAMA D'UN MARC TEÒRIC AMB PERSPECTIVA DE L'EDUCACIÓ SOCIAL

“Som el que fem per canviar el que som”

E. GALEANO

Amb aquest document pretenem iniciar un treball de construcció del marc teòric d'un programa que funciona des de l'any 2010 a la ciutat de Tortosa. La finalitat d'aquest treball és la col·laboració a l'hora de fonamentar el cos teòric d'un programa que està molt treballat a nivell pràctic i que es troba emmarcat dintre del procés comunitari engegat per la ciutat. En aquest cas, aquesta construcció teòrica es repensa en clau d'educació social i des de l'educació social, però pensem que pot ser d'utilitat per als diferents agents que formen part del programa avui en dia. Intentem que sigui un element que posi en marxa un nou debat al voltant del programa amb l'objectiu de poder compartir criteris entre tots i intentar que siguin consensuats i compartits per tots els que l'integren.

A més, aquesta iniciativa és fruit de la implicació i l'aposta en ferm amb el programa per part del Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), més concretament de la delegació a Terres de l'Ebre, i també per part de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), als quals els faig arribar el meu agraïment.

Així doncs, el Programa¹⁰ d'Intervenció Socioeducativa per a Infants i Joves de Sis a Setze Anys i les seves Famílies (d'ara endavant Programa 6-16) és un programa d'abast molt ampli format per diferents projectes concrets. Aquest programa podem definir-lo des del vessant de la intervenció socioeducativa¹¹ que forma part d'un procés comunitari engegat a i per la ciutat de Tortosa. Per tant, podem dir que aquest programa és avui dia una peça important i fonamental d'un engranatge molt més complex i que defineix un model de ciutat concret molt més democràtic i participatiu entre els ciutadans i ciutadanes i que promou el benestar, la igualtat d'oportunitats, la cohesió social i la convivència entre ells. El Programa d'Intervenció Socioeducativa per a Infants i Joves de Sis a Setze Anys i les seves Famílies és, per tant, un programa d'intervenció d'abast comunitari.¹²

Aquest programa és part d'una iniciativa impulsada al municipi de Tortosa arran de la necessitat sentida i viscuda per promocionar la construcció d'un treball conjunt que impliqués els diferents agents socials i també l'administració local. Aquests agents socials els anomenarem agents d'intervenció socioeducativa personal atès que entenem que són tots aquells professionals diferenciats i especialitzats que participen, individualment o en equip, en un procés d'intervenció socioeducativa i que tenen com a objectiu la millora personal, social, laboral, física i psicològica dels destinataris de les seves intervencions (Castillo y Cabrerizo, 2009).

10 *Conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos. Establece las prioridades de intervención, identificando y ordenando los proyectos, definiendo el marco institucional y asignando recursos que se van a utilizar. Su horizonte temporal suele ser de uno a cinco años* (Martín y Quiroz, 2000).

11 *Conjunto de actuaciones de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc., que se desarrollan por parte de los agentes de la intervención ya sean institucionales o personales, con el objetivo de llevar a cabo un programa previamente programado, el cual tiene como objetivo que las personas o grupos con los que interviene puedan conseguir los objetivos propuestos por el programa* (Castillo y Cabrerizo, 2003).

12 *Es un sistema que fundamenta, sistema y ordena la intervención socioeducativa global, orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención, y cuya elaboración se lleva a cabo con la participación activa de la comunidad* (Velaz de Medrano, 2006).

Fou cap al 2010, en el moment en què les conseqüències de la crisi econòmica començaven a esdevenir més dures per a la població, quan, des de l'Ajuntament de Tortosa, juntament amb diverses entitats de la ciutat i amb el departament d'Ensenyament de la Generalitat, se sent la necessitat de continuar treballant per a la ciutadania malgrat la manca de recursos econòmics. Si més no, s'inicia el treball que posa les bases d'allò que és avui dia el programa, amb la intenció d'anar ampliant-lo a poc a poc i al llarg dels anys. Posteriorment, es busquen diferents fonts de finançament i és quan l'Obra Social "la Caixa" col·labora fent-hi aportacions.

El Programa 6-16 recull els objectius i la metodologia del Pla Educatiu d'Entorn fonamentats des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, tenint en compte que la població diana eren els nens i joves d'entre sis i setze anys i les seves famílies.

Tal com ho defineix el propi Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2010) els *"Plans Educatius d'Entorn són una proposta de cooperació educativa entre aquest departament i les entitats municipalistes, amb el suport i la col·laboració d'altres departaments de la Generalitat, que tenen com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana. L'element estratègic clau és aconseguir continuïtat i coherència entre les accions dels diferents agents educatius que operen en un territori, tant si pertanyen a l'educació formal com a la no formal o la informal. La interacció comunitària de tots els agents educatius, socials, econòmics, culturals, artístics, esportius i de lleure és necessària per aconseguir una mateixa direcció en la dinàmica escolar i l'extraescolar. Però aquesta continuïtat i coherència educativa no és fàcil d'aconseguir ni individualment ni des de diferents institucions aïllades. Cal una xarxa organitzada i el compromís de tots els agents de l'entorn. L'èxit educatiu té més a veure amb la continuïtat i coherència de les diferents actuacions que reben els infants i joves que no pas amb la suma de moltes accions descoordinades i sense un rumb comú."*

Des de la ciutat de Tortosa s'ha fet una aposta en ferm per tal que aquest programa pugui seguir creixent més enllà de la situació socioeconòmica concreta que el va veure néixer. La bona voluntat, les ganes de treballar i la predisposició per part de les diferents parts implicades han vist néixer el programa que es troba immers dintre del procés comunitari de la ciutat de Tortosa. És a dir, la necessitat de posar en valor la disponibilitat dels diferents agents de la ciutat

per intervenir en la realitat de la ciutadania de Tortosa més enllà del moment socioeconòmic que s'estava vivint. Entenem, per tant, que el Programa 6-16 és una eina de la ciutat que aposta per la comunitat i en clau d'intervenció comunitària. Es tracta doncs, no només d'intervenir amb aquells infants i famílies amb certes necessitats socials, sinó que, a més, esdevé un treball per evitar situacions de risc social on hi estigui implicada la ciutadania com un tot i les diferents institucions i entitats que la componen.

Això suposa, alhora, una aposta per la qualitat i el benestar social dels ciutadans i ciutadanes de Tortosa des d'un punt de vista integrador. Cal afegir que, per a tot això, és fonamental el treball en xarxa i, sobretot, dintre del medi i el context concret on conviuen les persones. És per aquest motiu que fem una menció especial a aquests dos conceptes, *treball en xarxa* i en *medi obert*, atès que són peces fonamentals que ens ajuden a entendre el programa.

«Pensar la educación en el sentido que la vive José Luís Corzo “sé que no educamos, ni nos educan. Nos educamos con los otros, sin más remedio. Surgimos con ellos. Sumar sí es transitivo; enseñar, también. Educar, no. Se doma a alguno, se enseña esto o lo otro, pero ‘educamos’, es decir, salimos, crecemos, afluoramos, fructificamos. Junto a los otros, claro. Con los demás. Bien o mal es ya otra cosa, pero ‘educar’ (surgir) es inevitable”»
(Planella, 2014).

Per tant, pel fet de tractar-se d'un programa de caire social es troba sempre immers en un procés de debat i replantejament constant atès que els reptes són del tot variables en funció de les necessitats i el context en què es troba. Es tracta d'entendre el programa com un organisme viu en constant procés de creixement i evolució.

La nostra investigació ha seguit la metodologia que detallem en el següent capítol.

METODOLOGIA, CRONOGRAMA I OBJECTIUS DE LA RECERCA I CONSTRUCCIÓ DEL MARC TEÒRIC SOBRE EL PEE-PROGRAMA D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA 6-16

I. METODOLOGIA

La metodologia emprada per portar a terme la construcció del marc teòric del Programa 6-16 és bàsicament la pròpia de la investigació acció. És a dir, es tracta d'una investigació de caire qualitatiu tenint en compte que això suposa un estudi de la situació social amb l'objectiu de poder aportar elements de millora en el si de la mateixa. Es tracta d'una autoreflexió sobre les accions humanes i situacions socials per part dels propis participants per comprendre millor la pràctica de la intervenció.

Així doncs, la metodologia emprada la portem a la pràctica en diferents fases a mesura que avancem en els terminis de la construcció del marc teòric del programa que ens ocupa.

Seguidament detallem les fases comentades.

1.1 PRIMERA FASE DE LA RECERCA

Ens trobem en una primera fase o fase inicial de la investigació i construcció del marc teòric del Programa 6-16 en la qual ens hem proposat diferents eines de recollida d'informació que seran la base fonamental de la metodologia de treball.

En aquesta primera fase de treball inicial hem utilitzat eines de recollida d'informació tant d'indole directes com indirectes; és a dir, interactives i no interactives entre ambdues parts. Aquestes tècniques són les que de forma conjunta i complementària entre elles ens oferiran una visió àmplia i un buidat important de la informació que volem extreure del programa.

Entre les tècniques utilitzades hi trobem: les entrevistes, la recerca de documentació i experiències similars a les del programa que ens ocupa i la lectura acurada de la documentació generada pel programa fins a dia d'avui.

El treball acurat del domini d'aquestes tècniques i la triangulació entre elles és allò que farà possible un coneixement profund del programa com a peça fonamental en l'elaboració del marc teòric.

En aquesta primera fase, la informació que volem recollir és de caire general i volem que ens apropi al programa amb l'objectiu de no perdre'n de vista el conjunt. Per tant, ens centrem en eines de recollida d'informació com les entrevistes inicials o de diagnòstic i l'observació. En el nostre cas, hem optat per realitzar una primera ronda d'entrevistes inicials a un membre de cada una de les comissions que formen part del programa. L'objectiu d'aquestes entrevistes inicials és sobretot la presa de contacte entre els agents que formen part del programa i que hi treballen diàriament i la persona encarregada de l'elaboració i construcció del seu marc teòric. Aquest tipus d'entrevista ha permès que l'enfoc de treball entre aquests professionals esdevingui col·laboratiu i de cooperació conjunta.

Cal afegir també que, amb la informació recollida amb aquestes entrevistes ha estat possible la confecció d'una anàlisi DAFO inicial i d'elaboració pròpia que ens serveixi de punt de partida per centrar-nos en l'estat actual del programa. Aquesta anàlisi DAFO ha estat confeccionada per mi durant la primera presa de contacte amb el programa, en una fase molt inicial per tal que fos el punt de partida a l'inici de la recerca. Aquest anàlisi DAFO ens va servir per poder tenir una "fotografia fixa" de quin era l'estat del programa en el moment de l'inici de la recerca.

Tant les entrevistes inicials que formen part del diari de camp com l'anàlisi DAFO elaborades fins a dia d'avui resten disponibles juntament amb aquest informe en forma d'annex. Posteriorment també es faran servir altres tipus d'entrevistes, concretament entrevistes de seguiment per tal que des de totes les comissions representades pu-

guin expressar, com a mínim, quina és la seva missió i la seva visió de cada comissió per tal de poder realitzar amb posterioritat un debat i una posada en comú per part de totes les comissions i marcar una missió i una visió globals de tot el programa.

Aquest treball d'abast qualitatiu requereix d'aquesta aproximació entre teoria i pràctica i, per tant, hem cregut convenient que aquestes entrevistes fossin obertes per tal de poder expressar, en primera persona, no només allò que és i representa cada comissió dintre del programa, sinó també les sensacions més personals que cada membre té de la comissió de què forma part, quin fou l'origen de la comissió, per què forma part de la comissió en concret i no d'una altra i quines són les propostes de futur més properes que s'han marcat com a equip de treball, etc. Cal dir, però, que aquesta informació ha estat extreta de les entrevistes fruit de la conversació fluida amb cadascun dels membres però sense plantejar les qüestions de forma directa per tal que el clima fora relaxat i distès.

Parafraçant a Massot, Dorio i Sabariego (2014):

“En las entrevistas iniciales, exploratorias o de diagnóstico el objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización. Estas entrevistas son importantes en los primeros momentos de acceso al escenario, especialmente cuando uno no está familiarizado con el contexto. Permite al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras. Estas entrevistas admiten desde un formato muy estructurado hasta un formato no estructurado según las intenciones del investigador” (p. 338).

Si més no, també ens plantejem altres tipus d'eines per a la recollida d'informació atès que, depenent de quines eines utilitzem, podem recollir informació d'índole molt variada. El fet de poder complementar la cerca d'informació amb diferents tècniques es coneix com a triangulació i, a més, ajuda a garantir a l'investigador el rigor científic necessari per poder realitzar un treball de qualitat. A més, en el cas de la investigació qualitativa, que és el nostre cas, haurem de ser curosos amb aquest tema per tal que la subjectivitat no esbiaixi els resultats de la investigació.

Simultàniament a aquesta fase de recollida d'informació de tipus directe, també hem iniciat una fase de recollida d'informació mitjançant tècniques que coneixem com a indirectes o no interactives,

és a dir, l'anàlisi de documents oficials i informals, tant la revisió documental de material elaborat en altres municipis i comunitats però que comparteixen aspectes amb els programa, i també centrant-nos en la revisió de tots aquells documents elaborats arran del programa. Tots els documents han estat elaborats fins a dia d'avui per professionals que construeixen diàriament el programa.

Pensem que no només és important i necessària la visió que en tenen els diferents tècnics d'allò que avui en dia és el programa i de la construcció del mateix amb les activitats diàries que es porten a terme, sinó que, a més, és necessària la visió que en tenen els propis beneficiaris; és per aquest motiu que creiem que el recull de la valuosa informació que ells ens poden aportar l'hem de recollir mitjançant enquestes tancades en format de qüestionari, evidentment, deixant espai a les observacions que en vulguin fer, però tenint en compte que desitgem que es tracti d'informació molt concreta i sistematitzada. Pensem que aquesta serà la millor eina per poder arribar a obtenir un major nombre d'opinions per tal que aquestes siguin representatives i puguin suposar la consolidació i justificació d'alguns aspectes i la millora en cas que sigui necessari.

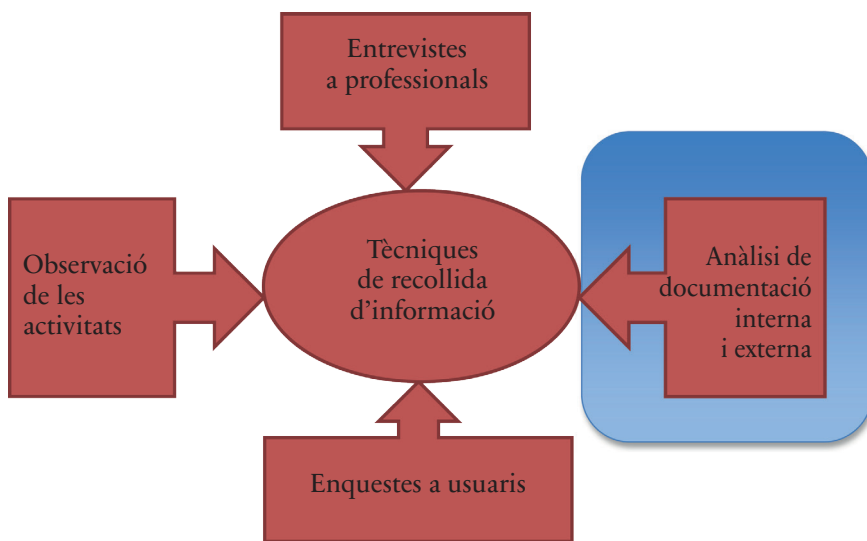


Figura 1. Tècniques per a la recollida d'informació.

Font: elaboració pròpia.

1.2 SEGONA FASE DE LA RECERCA

En aquesta segona fase de la investigació ens hem centrat, fonamentalment, en la lectura i investigació de postulats sobre acompanyament per tal de poder construir el marc teòric del Programa 6-16. En aquest cas, en les aportacions fetes pels professors Planella i Vallés relacionats amb la funció d'acompanyament, sobretot des del vessant de l'acompanyament social i tenint en compte que es tracta d'un dret de la ciutadania.

A més, hem estat concretant el disseny del programa atès que fins al moment quedava més difós; és a dir, sobretot en la capa del mesodisseny que és on trobem i l'estadi on es construeix el Programa 6-16.

Per tant, per poder conèixer de forma més propera i també més profunda aquesta capa de mesodisseny hem confeccionat i realitzat diverses entrevistes semiestructurades via correu electrònic als diferents professionals diana que formen part del programa amb l'objectiu de poder presentar una fonamentació teòrica que sigui útil i adaptada a les necessitats del programa en l'actualitat i amb projecció de futur.

A més d'aquest seguit d'entrevistes també hem participat de la confecció d'un catàleg d'activitats que s'estan portant a terme en l'actualitat en el marc del Programa 6-16. Amb això pretenem que la fonamentació teòrica del mesodisseny que estem plantejant s'ajusti a la realitat del programa i, al mateix temps, poder construir, a poc a poc, també el disseny de la capa més micro del programa; és a dir, allò que té més a veure amb les activitats diàries que es porten a terme.

Pensem que això ens ajudarà a definir millor no només les línies d'actuació sinó el programa en si mateix.

Tant el catàleg d'activitats com les diferents entrevistes semiestructurades poden ser consultades als annexos d'aquest mateix document.

Cal afegir que, una primera hipòtesi de fonamentació de les activitats i la capa interna del programa, és a dir, la del microdisseny per ser la que té a veure amb les activitats diàries del Programa 6-16, és la de l'aprenentatge servei.

Pensem que aquesta metodologia ens aporta una aposta pel treball de competències bàsiques de l'individu i per l'aproximació de l'aprenentatge de l'individu com allò que és aplicable a la vida i no com a aprenentatges estancs amb dificultats per ser transferits a la vida i les necessitats de les persones.

L'aprenentatge servei ens serveix per poder crear un lligam més estret entre els aprenentatges i les necessitats i potencialitats de l'en-

torn, sobretot de l'entorn més proper. Suposa, doncs, no només l'afavoriment de l'aprenentatge en valors sinó també l'enfortiment de la xarxa comunitària.

1.3 TERCERA FASE DE LA RECERCA

En aquesta tercera i última fase de la investigació ens hem centrat, sobretot, en la discussió conjunta amb la pràctica. És a dir, després de l'aproximació al programa, fruit de la lectura i discussió amb els diferents comissionats que formen part de la pràctica del Programa 6-16 hem intentat apropar-nos encara més als diferents agents que treballen dia a dia en cadascuna de les comissions que componen el programa ja que són aquells qui millor el coneixen.

Amb aquest document hem intentat realitzar l'aproximació més teòrica per tal de fonamentar el programa, si més no, a mesura que hem anat treballant en aquesta construcció de marc teòric, fruit d'aquest treball de reflexió i també de la discussió amb els diferents membres que formen part de les comissions s'evidencia la necessitat de continuar treballant per concretar aspectes de microdisseny com, per exemple, el tema dels indicadors.

Així doncs, encara que no era objecte d'aquesta recerca, sí que pensem que és interessant poder aportar alguns documents que serveixin de partida en aquesta direcció.

Per tant, en l'apartat d'annexos d'aquest document fem algunes aportacions sobretot amb relació a dos models de plantilles d'avaluació de programes. Una d'elles és fruit del treball del Professor Pérez Juste (2014) i una altra del professor Ventosa (2016) basat en el model CIPP. Seguint amb el tema de l'avaluació, pensem que és interessant el fet de plantejar-se, com a element indispensable de l'avaluació, el grau de satisfacció dels ciutadans i ciutadanes implicats en el programa. Així doncs, un altre dels materials que facilitem amb la idea de poder utilitzar-lo més endavant seria un model d'enquesta de satisfacció que adjuntem a l'annex III d'aquest document.

A part del material que adjuntem als annexos com a propostes que podrien ser útils al programa, creiem que fora bo també poder elaborar un model d'entrevista de satisfacció per recollir les opinions, sentiments, expectatives, propostes, etc. que poden aportar-hi els voluntaris del programa atès que la seva visió des de la pràctica és molt útil pel que fa a la reflexió i a les aportacions al mesodisseny del programa.

Aquesta metodologia ha estat posada en pràctica seguint el cronograma que detallem a continuació.

II. CRONOGRAMA

Març de 2016	Inici de la recerca
Juny de 2016	Presentació de la metodologia definitiva de la recerca mitjançant informe en fase inicial. Recerca d'informació i revisió de documentació: revisió de les actes, entrevistes als professionals, enquestes als usuaris del programa si és possible, etc.
Octubre de 2016	Recerca d'informació i revisió de documentació: revisió de les actes, entrevistes als professionals, enquestes als usuaris del programa, etc. Extracció de les dades recollides. Informe de recerca provisional.
Febrer - Març de 2017	Discussió mitjançant plafó d'experts. Elaboració i entrega de l'Informe definitiu de construcció de marc teòric del programa des de l'educació social.

III. OBJECTIUS DE LA RECERCA I CONSTRUCCIÓ DEL MARC TEÒRIC SOBRE EL PEE-PROGRAMA D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA 6-16

A) Fonamentar teòricament el programa d'intervenció socioeducativa per a infants i joves de 6 a 16 anys i les seves famílies des de l'educació social.

B) Definir quins són els indicadors que delimiten allò que dona sentit al programa d'intervenció socioeducativa 6-16.

C) Definir i implementar la figura de l'acompanyament socioeducatiu com a eina professional que fonamenta el programa.

D) Validar, si és possible, l'eficiència organitzativa i l'estructura del programa.

CONTEXT COMUNITARI DE TORTOSA

Per tal de poder construir un marc teòric acurat en qualsevol programa d'intervenció socioeducativa és important i del tot necessari poder contextualitzar-lo, ja que les intervencions efectuades que se'n despendran tindran a veure directament amb aquesta realitat social en què està immers.

Cal apuntar que la ciutat de Tortosa es troba ubicada en un lloc estratègic de la geografia catalana que ha esdevingut lloc d'encontre de múltiples confrontacions bèl·liques i també d'arribada de cultures diverses. El fet que la ciutat estigui travessada pel riu Ebre i que es trobi a prop de capitals com València i Barcelona ha fet que també sigui ciutat de pas, no només de cultures sinó també de mercaderies. Direm que la ciutat sempre ha estat receptora d'habitants de diferents cultures i condicions que també han deixat empremta en la construcció de la Tortosa d'avui en dia.

A més, la ciutat compta amb diferents barris i ravals i el seu creixement urbanístic ha estat sempre cap als afores. Així doncs, el nucli més antic de la ciutat i on es troben els principals espais d'atractiu turístic i de valor arquitectònic de Tortosa és on han quedat també els habitatges més antics i que és on s'ubiquen la majoria d'habitants nousvinguts de la ciutat. Tenim un nombre molt elevat d'habitants autòctons que, a poc a poc, han anat desplaçant les seves residències als afores de la ciutat, sobretot al barri de Ferreries i del Temple, deixant el centre de la

ciutat habitat per persones nouvingudes amb més dificultat per accedir als recursos, sobretot econòmics, i amb una diversitat cultural molt marcada. Aquesta perspectiva dibuixa una ciutat on la cohesió social, el treball per la convivència i la interculturalitat prenen importància.

D'aquesta nova organització de la ciutadania del municipi també se'n desprèn una característica important, i és que les escoles que es troben ubicades a la part més antiga de la ciutat tendeixen a estar ocupades, com és evident, pels alumnes que viuen en aquest entorn. Podem dir, per tant, que la major part de nens i nenes de Tortosa d'origen immigrant i/o amb dificultats econòmiques i socials es troben aglutinats a dues de les escoles públiques de la ciutat. Pensem que aquest fet és determinant a l'hora de poder intervenir per promoció de la cohesió social i la convivència entre el jovent del municipi atès que és en la institució escolar on els nens passen el major nombre d'hores del dia i és amb el grup d'iguals amb qui major relació tenen. Això suposa que els nens d'aquestes escoles es relacionen amb nens de característiques personals i socials similars i amb dificultats per interaccionar amb nens de la resta del municipi.

Cal afegir també que l'impuls econòmic de la ciutat se centra sobretot en el sector secundari i el sector terciari, és a dir, bàsicament en la indústria i el sector serveis. El sector primari ha perdut pes al municipi de Tortosa pròpiament dit, però no hem de perdre de vista que la ciutat està ubicada i envoltada en un entorn rural basat en els cítrics i l'oli i això fa que encara existeixi treball lligat a aquest sector. Durant els últims anys, aquest treball ha estat tirat endavant, majoritàriament, per habitants d'origen immigrant atès que es tracta d'un nínxol de treball que requereix molta mà d'obra durant uns pocs mesos a l'any.

Podem dir que Tortosa sempre ha estat un municipi amb molta diversitat de persones de diferents ideologies, religions, cultures i tradicions com, per exemple, una àmplia comunitat gitana establerta a la ciutat des de fa molts anys però, a més, a això se li suma l'arribada d'altres persones migrades recentment, sobretot entre els anys 2000 i 2003, arran de la situació socioeconòmica del país en aquell moment. Hem de tenir en compte algunes característiques de la ciutat de Tortosa, sobretot aquelles que tenen a veure amb l'àmbit social: quines són les actuacions que s'han portat a terme fins a dia d'avui; quin tipus de població existeix i amb quines necessitats i potencialitats haurem d'intervenir-hi; quina és la realitat del teixit associatiu i quins són els agents socials presents a la nostra ciutat, entre d'altres.

Tortosa és una ciutat amb un 18'11% de població immigrant, les nacionalitats de la qual són molt diverses: concretament n'hi ha 87 de diferents, amb un percentatge del 6'33% que prové del Marroc. Aquest mosaic de contrastos culturals requereix una organització de la ciutat on tinguin cabuda tot tipus de persones amb tot allò que uneix les cultures i també amb allò que les diferencia per poder enriquir mútuament als seus habitants (segons dades extretes de *l'àrea de serveis a les persones* de l'Ajuntament de Tortosa l'any 2016).

A causa del treball que s'està fent des de la ciutat en matèria d'interculturalitat, la ciutat de Tortosa ha rebut recentment el distintiu "Intercultural cities" que forma part del Programa del Consell d'Europa. Aquest distintiu és un reconeixement a la ciutat pel seu treball en la integració i l'acollida de nous i per la gestió cultural. Cal destacar, doncs, que es tracta d'una feina no només feta des de l'administració local, sinó també per part del teixit associatiu i de les entitats del municipi, com són: Creu Roja, Càritas, Esplai Blanquerna, Atzavara Arrels, ACISI (Associació per la Cooperació, la Inserció Social i la Interculturalitat) i Amics de la UNESCO (Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura; cal afegir que l'antic director general de la UNESCO té un fort lligam amb la ciutat de Tortosa i en aquesta ciutat s'hi convoca cada any un premi important en temes de compromís social). Podem dir que la ciutat fins a dia d'avui s'havia encarregat d'intervenir amb totes aquelles persones més vulnerables, que es troben immerses en situacions socioeconòmiques de dificultats i/o en situació d'exclusió social o en risc d'estar-hi. Des de l'àrea de serveis socials de l'Ajuntament de Tortosa és des d'on es presten aquests tipus de serveis fent apostes en ferm molt recentment com l'entrada en vigor del tiquet fresc i també els menjadors infantils durant els mesos d'estiu, per als quals s'ha dedicat una partida pressupostària exclusiva dintre dels pressupostos de la ciutat, arran del treball fet des del Programa 6-16, posant de manifest les necessitats reals dels infants i joves en aquest sentit.

Aquestes accions de caire social demostren la situació real de necessitat en què es troben alguns dels seus ciutadans i ciutadanes però, al mateix temps, demostren també una metodologia de treball des de l'àmbit social i una aposta pel benestar dels seus habitants i per la inclusió i la convivència.

A més del context concret de la ciutat de Tortosa, però, crec que també és important i necessari fer menció al context econòmic, soci-

al i polític en què està vivint el país en conjunt i el món en general atès que ens trobem immersos en una revolució de les relacions socials, de l'accés a la informació, de la formació, de la privacitat, del model d'escola i de família. Hem de tenir en compte que la irrupció de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han marcat les nostres vides i han deixat pas a un model de societat que es coneix com "societat del coneixement". Una societat del coneixement que Krüger (2006) defineix com: "no està centrada en el progrés tecnològic sinó que es considera como un factor de canvi social entre d'altres, com, por exemple, l'expansió de l'educació".

En aquesta nou model de societat també hem d'emprar models diferents per relacionar-nos-hi i sobretot noves fórmules per poder intervenir a nivell socioeducatiu evitant desigualtats amb aquells que tenen més dificultats per accedir-hi. La intervenció socioeducativa no només implica a aquells amb dificultats socials sinó al conjunt de la societat, és a dir, a la comunitat en general.

Tot aquest seguit de canvis han dissolt les línies establertes fins a dia d'avui. No només educa la família i no només ensenya l'escola. Les pedagogies alternatives estan penetrant en la societat i estan qüestionant el model educatiu i d'escola que coneixem fins a dia d'avui atès que s'està entenent que es tracta d'un model obsolet que no sempre dona respostes realistes i adequades a la realitat existent en l'actualitat. Les fines línies divisòries d'allò que definíem com a educació formal, no formal i informal s'han esborrat ràpidament i els joves són els que primer ho han sabut apreciar. La resta de la societat hem de poder oferir alternatives a aquesta nova realitat per tal de no quedar-ne al marge. Ens trobem, per tant, davant d'un nou context sociocomunitari. Aquest nou context sociocomunitari l'entendem com un context en el qual ens movem fora de les institucions formatives, així com també de les del món del treball. Se situa en el pla de les iniciatives de promoció personal i social que poden desenvolupar-se en el si de la comunitat: programes o institucions de dinamització del temps de lleure per a nens, joves o adults; organitzacions culturals, associacions d'índole diversa, etc. Des de totes aquests instàncies es poden promoure diferents accions orientadores que contribueixin al desenvolupament de l'individu. Per als individus, és de gran importància formar part d'una societat suficientment vertebrada en organitzacions socials que permetin l'assumpció d'una participació ciutadana rica i plural, ja que la par-

ticipació en aquests grups i institucions els enriqueix enormement (Pérez i Blasco, 2001).

Un nou model de societat suposa la implicació de tota la societat en la qual tothom hi participi activament. En aquest nou model tots estem necessitats de suport, no només aquells que tradicionalment vivien en l'exclusió social, tot i que potser aquests són els que primer han patit, de nou, aquest nou concepte d'exclusió. Per tant, amb aquesta nova panoràmica, qualsevol persona en qualsevol lloc pot aprendre i pot ensenyar. Les relacions entre les persones estan teixides des de la “*redarquía*”,¹³ entès com a nou concepte que substitueix la jerarquia tradicional que imperava fins fa poc temps. D'aquesta nova organització i teixit relacional se'n desprèn un nou concepte de ciutat. La ciutat entesa com a agent educador¹⁴ però també deseducador depenent d'allò que hi succeeix.

Cal afegir també que la *Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació (LEC)*, en el Títol III, De la Comunitat Educativa, l'article 19 defineix la comunitat educativa com “totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu. En formen part els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals de l'atenció educativa i el personal d'administració i serveis, l'administració educativa, els ens locals i els agents territorials i socials, i les associacions que els representen, i també els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius”.

Així doncs, al document que defineix els plans educatius d'entorn del departament d'Ensenyament de la Generalitat estan d'acord en què “*la llarga i fructífera implicació municipal en termes educatius i el desenvolupament dels projectes educatius de ciutat i la xarxa de ciutats*

13 *La redarquía establece, pues, un orden alternativo en las organizaciones. Un orden no necesariamente basado en el poder y la autoridad de la jerarquía formal, sino en las relaciones de participación y los flujos de actividad que, de forma natural, surgen en las redes de colaboración, basadas en el valor añadido de las personas, la autenticidad y la confianza.* (Cabrerá 2014: 23).

14 Qualsevol instància personal, institucional o material susceptible de produir efectes educatius ja sigui en una dimensió humana específica o en sentit de formació integral. A més de la força educadora de la família i l'escola, no podem oblidar-nos de tots aquells que estan influïnt indirectament en el desenvolupament de l'individu i de la societat (Ruiz, M., coord., 2003).

educadores han fet aflorar, de forma explícita, la consciència i la necessitat de coordinar i orientar totes les accions ciutadanes a partir de la màxima del ‘tot educa’ o ‘l’educació més enllà de l’escola’.

Pensem que en aquest context és important entendre la situació que ens toca viure a la nostra ciutat com un moment de canvi, però amb l’objectiu de viure’l en positiu, com una oportunitat del sistema més que com una debilitat. En paraules de Vidal, Valls i Grabulosa direm:

“Apuntamos a la importancia del papel del tercer sector como agente de transformación social. La crisis es un momento de cambio y transformación. Muchos sectores sufrirán reajustes y renovaciones. Debe verse en ella “una oportunidad y una responsabilidad para proponer un nuevo modelo estructural y avanzar hacia un mundo más justo y solidario” (Vidal, Valls i Grabulosa, op. cit.: 15).

Així doncs, amb aquest context és on s’emmarca el procés comunitari de la ciutat de Tortosa i que veurà néixer el Programa 6-16 a la ciutat.

Aquest procés comunitari s’inicia a partir d’una diagnosi clara que es porta a terme gràcies a la participació dels tres protagonistes que mostrem al gràfic següent:



Figura 2. Protagonistes del procés comunitari de Tortosa.

Font: Monografia del procés comunitari de Tortosa.

Així doncs, s'inicia un procés participatiu en què, amb els recursos tècnics de la ciutat, juntament amb els representants polítics i amb la resta de la ciutadania, s'obté un recull de les percepcions i la valoració que es fa sobre l'estat de la convivència de la ciutat de Tortosa.

La informació que es desprèn d'aquest procés participatiu està recollit al document de la monografia (2013) per conèixer l'estat de la qüestió en aquest tema. Així doncs, a la mateixa monografia s'explica que per parlar de convivència pren especial rellevància el concepte de cohesió social i determinació d'acord amb les desigualtats socials existents i el tipus de gestió de la diversitat.

Per tant, en aquesta línia, el projecte d'intervenció comunitària intercultural pretén ser una aportació en el camp de la cohesió social des del pla comunitari, centrant l'atenció en totes les persones integrants de la comunitat (infants, joves, gent gran, famílies) però entenent com a particularment especial la situació de les persones pobres d'origen estranger i de les minories ètniques.

L'objectiu fonamental del projecte és fomentar la convivència intercultural ciutadana. Fomentar la convivència intercultural suposa promoure i treballar la interacció positiva entre persones culturalment diverses en què es denotin els interessos comuns, l'aprenentatge i el coneixement mutu i la col·laboració intercultural entre col·lectius.

Suposa entendre la convivència ciutadana com un "pacte" entre les persones del lloc a partir del qual es reconeixen i es relacionen com a iguals i lliures, com a titulars dels mateixos drets, com a membres d'una mateixa comunitat sociopolítica i, per tant, subjectes a les mateixes instàncies polítiques i jurídiques.

El procés comunitari de Tortosa es regeix per les aportacions fetes per Carlos Giménez i que proposa entendre la convivència com aquella relació dinàmica en la qual hi ha interacció positiva entre els membres d'una comunitat, amb voluntat de relacionar-se i posar-se al lloc de l'altre (respecte actiu a partir de l'empatia) i, en cas que es presentin moments de tensió, hi ha predisposició per resoldre'ls mitjançant mecanismes pacífics. Ho diferencia del concepte de coexistència atès que aquest concepte fa referència a un tipus de relacions més estàtiques, caracteritzades per la manca d'interacció, el predomini del respecte passiu, i en el fet que les tensions i els conflictes queden més aviat com a larves sense arribar a manifestar-se com a hostilitat directa. No obstant això, els processos socials de coexistència no garanteixen la cohesió i concòrdia social, perquè

els problemes i les tensions romanen latents. L'absència d'interacció és el caldo de cultiu que fa a la comunitat més vulnerable en front de l'emergència de problemes o hostilitats puntuals. L'hostilitat se situa al pol negatiu de la sociabilitat. Efectivament, a diferència de la convivència i la coexistència, l'hostilitat suposa l'existència de relacions o, en absència de relació, l'existència de percepcions envers l'altre, carregades de desconfiança, recel, evitació i rebuig.

D'aquí també aquesta aposta per la intervenció des del vessant comunitari i mitjançant la posada en marxa del procés comunitari. Estem d'acord amb les aportacions de Vila sobre aquest concepte de dimensió comunitària quan afirma:

“[...] la educación es una tarea lo suficientemente compleja como para ser algo que solamente corresponda al profesorado a las familias por separado, por lo que debe [...] constituirse como algo que incluya una dimensión más comunitaria, la cual debe empezar por la cooperación como eje vertebrador del encuentro. [...] En una Sociedad tan competitiva e individualista como la actual, este Trabajo se vuelve necesario, imprescindible, por lo que tender puentes de colaboración entre el entorno comunitario, las familias y el profesorado o educadores sociales debe ser prioritario en el quehacer educativo” (Vila, 2004: 69).

A més, el mateix autor afegeix una definició de comunitat amb la qual estem molt d'acord i pensem que fonamenta l'esperit i la raó de ser d'aquest procés. Així, l'entendem com:

“un excelente espacio de relaciones (si se aprovecha) donde las personas viven y conviven, se socializan, se culturizan. No podemos olvidar que los espacios se hacen educativos desde la convivencia y por lo tanto la calidad de esta educación depende de la calidad de la convivencia en los distintos espacios comunitarios” (Vila, 2004: 70).

Aquest procés comunitari ha suposat la implicació de diferents agents socials del municipi i que procedeixen d'índole molt diversa. Sobretot la implicació de tres protagonistes fonamentals per poder tirar-ho endavant:

- Institucions públiques i privades.
- Ciutadania.
- Recursos tècnics i professionals.

L'organització d'aquests agents socials suposa la creació de tres grans pilars sobre els quals se sosté l'estructura del procés comunitari. És aquí, dintre del pilar de recursos tècnics i professionals, on es situa el Programa 6-16. Podem dir que, actualment, s'ha fet un esforç per treballar de forma molt més organitzada i interdisciplinària entre els professionals que formen part d'aquest Espai Tècnic de Relació (ETR), si més no, l'objectiu fonamental del procés comunitari no només és que vagi més enllà dels professionals i que tota aquesta estructura suposi un engranatge que funcioni més autònomament amb interrelació també amb les institucions sinó que a més pugui esdevenir, veritablement, una "Tortosa-ciutat educadora". És, per tant, una conseqüència del procés comunitari.

És evident que les accions concretes i puntuals són necessàries per tal de poder garantir la cobertura de les necessitats de tots els ciutadans i ciutadanes però encara és més ambiciós i necessari poder entendre l'individu com un subjecte que és el protagonista de la seva pròpia vida. És a dir, es tracta d'una aposta pel treball comunitari que entén l'individu com un tot i amb el qual s'intervé de forma global evitant veure el subjecte com una parcel·la i que cada professional intervé individualment en aquella que li correspon.

Aquesta perspectiva del procés comunitari la defineix també Riera dient:

"Urge pues una lectura e interpretación más compleja de la situación actual del mundo educativo desde las responsabilidades compartidas y desde el nuevo concepto de red socioeducativa, que compromete a todo el mundo por igual y a diferentes niveles. [...] la concepción del sistema educativo se basa en un tejido de corresponsabilidades en red, donde el sistema somos todos: familia, escuela, entornos educativos no formales, servicios sociales, de sanidad, medios de comunicación, etcétera, éste debería ser el reto auténticamente estimulante" (Riera, 2002: 75).

Aquest procés, per tant, té unes característiques concretes que són definides pel propi Marchioni (2007: 14) i que detallem seguidament:

- Implicació/participació del conjunt de la població que va assumint el seu protagonisme de forma progressiva en el procés i es dóna una organització concreta per tal que així sigui.
- Una implicació activa de les diferents administracions començant per l'administració local; és a dir, l'ajuntament que, en aquest cas, lidera el projecte.

- Un ús equilibrat i coordinat dels diferents recursos existents, és a dir, un paper actiu dels diferents professionals, per tal de contribuir al desenvolupament i a la globalització del procés comunitari.

Cal afegir també que aquesta estructura de treball comunitari segueix línies de treball inspirades en els postulats de Marco Marchioni i que diferencia perfectament dos vessants:

- L'organització de la comunitat.
- El desenvolupament comunitari.

Dos vessants per explicar el treball comunitari que s'està portant a terme tenint en compte la fusió de les anteriors. Parafraçant al propi autor direm:

“Por una parte necesitamos trabajar para conseguir una mejor utilización de los numerosos —pero dispersos y descoordinados— recursos sociales existentes para atender mejor a las demandas, sobre todo colectivas, de la población (organización de la comunidad), trabajando más en el terreno preventivo y eliminando factores de riesgo. Al mismo tiempo, tenemos que plantear intervenciones cara a la mejora de la situación económica y de trabajo de unas categorías de personas (que pueden quedar excluidas del actual sistema de crecimiento económico que el país vive hoy) para evitar la dicotomización social y favorecer procesos reales de integración social de estas categorías, grupos o colectivos, que podemos definir como excluidos por diferentes causas sociales (desarrollo comunitario)” (Marchioni, 2007: 11).

Pensem que es tracta d'entendre que la ciutat de Tortosa ha posat en marxa un procés comunitari segons el qual:

“la praxis sociocomunitaria lejos de ser una intervención puntual y aislada, debería darse en una red de sistemas y relaciones en las que mayoritariamente intervienen los distintos sistemas y agentes de bienestar y de protección existentes en la comunidad. Sin embargo, debemos señalar que la propia complejidad de un trabajo y organización en red pide una alta capacidad organizativa en su gestión. El trabajo conjunto y compartido desde la horizontalidad constituye un modelo organizativo rico pero sin duda complejo, que requiere una alta cooperación a diferentes niveles: interinstitucional, intersistémico, interprofesional e interpersonal.” (Civís y Riera, 2007: 74).

Si més no, entenem que amb això no n'hi ha prou, atès que el referent teòric que plantejem fins al moment ens és útil per emmarcar el procés comunitari de ciutat però dins d'aquest s'hi troba immers el Programa 6-16 i aquest, al mateix temps, requereix d'un marc teòric concret.

La intervenció des del vessant que proposa Marchioni planteja la intervenció amb el potencial de la comunitat; és a dir, una feina d'inclusió, de treball entre iguals, de prevenció. Estem molt d'acord amb aquesta filosofia però pensem que existeix una part d'intervenció, concretament la del Programa 6-16 que requereix també de treball de casos, des de la intervenció socioeducativa, per garantir la cobertura de necessitats de les persones però sense caure en el paternalisme i l'assistencialisme imperant en l'àmbit social durant molts anys.

Es tracta d'evitar cobertura de necessitats de forma puntual i concreta que transforma les persones en un subjecte passiu i consumidor de recursos. Suposa, doncs, l'aposta per les intervencions emancipadores que intervinguin des de la psicologia positiva. L'objectiu és que els ciutadans i ciutadanes esdevinguin els protagonistes del seu propi canvi però per a això, en moltes ocasions, és imprescindible la figura del professional de l'acompanyament social entès com un dret a la ciutadania.

Es tracta d'entendre la intervenció, en paraules de Sor Lucia Caram, com "*la gestió dels màxims en lloc de la gestió de la misèria*." Ens proposem fer un canvi en el paradigma que vagi més enllà d'allò fet fins al moment que és assegurar uns mínims als ciutadans i ciutadanes atès que això perpetua la dependència i no garanteix la intervenció emancipadora i alliberadora de l'individu. Es tracta, per tant, d'un canvi de paradigma. Un nou model per entendre la ciutadania i com aquesta és agent educador i de transformació social al mateix temps. Hem d'entendre que l'individu és un tot, més enllà de ser atès per diferents recursos i serveis que l'únic que fan és posar etiquetes i veure el subjecte com la part d'un tot. Treballar en xarxa entesa com una fórmula per poder veure tots els vessants i totes les facetes de la persona no per parcel·lar-la sinó per entendre-la des de diferents perspectives.

Aquest procés comunitari requereix d'una estructura i d'un disseny per tal que pugui tirar endavant, en definitiva, organitzar un engranatge per tal de poder funcionar realitzant intervencions de forma col·laborativa entre diferents institucions i departaments. Així doncs, inicialment es crea un *grup motor o comissió operativa* que és qui engega tot aquest procés i esdevé peça fonamental. Es tracta d'un

grup motor integrat per diferents departaments de l'Ajuntament de Tortosa i pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, juntament amb les entitats del tercer sector de la ciutat.

Així doncs, en la següent figura us mostrem el gràfic del procés comunitari juntament amb el lloc que ocupa el PEE-Programa 6-16.

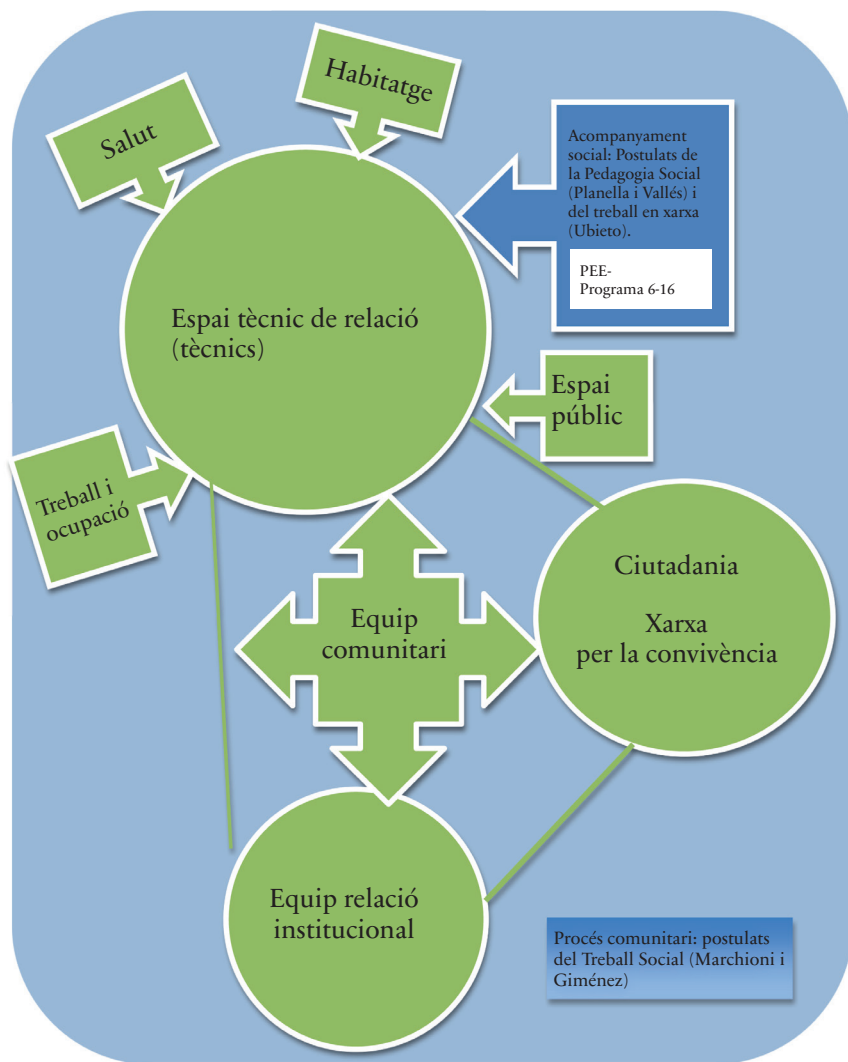


Figura 3. Disseny del procés comunitari de Tortosa.

Font: elaboració pròpia a partir del Procés comunitari de Tortosa.

En aquest marc que entenem com a procés comunitari i que té els actors mostrats a la figura 3 d'aquest document és on s'insereix el PEE-Programa 6-16 i que descrivim en el següent capítol d'aquest document.

Com podeu observar al gràfic, el Programa 6-16 ha nascut com un àmbit de treball d'intervenció que forma part de l'espai tècnic de relació juntament amb altres com el d'habitatge, el de salut, l'espai públic o el de treball ocupació; si més no, el d'intervenció socioeducativa és un dels espais més desenvolupats fins a dia d'avui.

De totes maneres, la finalitat última del procés comunitari en què es troba immers el Programa 6-16 no és construir petites parcel·les de treball i intervenció; és quelcom més, es tracta de treballar de forma interrelacionada entre els diferents àmbits com, per exemple, accions conjuntes entre el Programa 6-16 i l'àmbit de salut, o entre el Programa 6-16 i l'àmbit d'espai públic. Un bon exemple en aquest sentit podrien ser les famoses, alhora que controvertides, "superilles"¹⁵ que s'han impulsat, com a prova pilot, a la ciutat de Barcelona. És a dir, un treball coordinat entre l'espai públic i la intervenció comunitària per tal de millorar la qualitat de vida dels ciutadans i ciutadanes del municipi i que els inclou a tots en igual mesura.

15 El model Superilles de l'Ajuntament de Barcelona pretén redefinir l'espai públic de la ciutat com a llocs habitables, espais comunitaris, territoris d'extensió de la residència i àmbits per al joc, el verd, la història i la vida local dels barris. Per fer-ho, planteja repensar la ciutat a partir de noves formes d'agrupació, basades en les illes tradicionals, replantejant el rol dels carrers i fomentant la interacció i l'agrupament social. Veure: <http://ajuntament.barcelona.cat/superilles/ca/>.

DESCRIPCIÓ DEL PROGRAMA 6-16

“Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en capital social”

PUTNAM

El Programa 6-16 forma part d'un procés iniciat per la ciutat de Tortosa arran de les necessitats exposades anteriorment i del context en què es troba immersa a nivell local però també tenint en compte l'actualitat del moment. Es tracta, doncs, d'una aposta per continuar un procés comunitari que, actualment, ja porta funcionant sis anys i, al mateix temps, poder definir què és allò que és i que volem que sigui el Programa 6-16.

El Programa 6-16 és una aposta per facilitar el treball en xarxa i l'abandó d'una visió més assistencialista d'allò que avui dia entenem per intervenció socioeducativa. No volem dir que fins abans d'iniciar el procés comunitari fora així, però és cert, que amb la posada en marxa del procés comunitari s'aposta per un nou paradigma a l'hora d'entendre la realitat social de la ciutat i el benestar de la ciutadania, així doncs, la intervenció socioeducativa també pot plantejar-se des d'un nou paradigma.

Si més no, aquest procés comunitari està fonamentat en uns postulats teòrics en què hi té cabuda el Programa 6-16 però no ens és suficient com per poder fonamentar aquest programa al mateix temps. Ens trobem en què el Programa 6-16 de la ciutat de Tortosa pretén ser una mica això, és a dir, una aposta perquè els professionals treballin de forma conjunta per oferir activitats que també siguin pensades en clau comunitària i que aglutinen tota la ciutadania, tenint en comp-

te que n'hi ha alguns que es troben en situació de vulnerabilitat, però també s'ha de treballar per a la resta de la ciutadania i per evitar que les persones en situació de risc social siguin cada cop més o que els que es troben en aquesta situació puguin acabar cronificant-se. Suposa un treball de professionals de forma interprofessional i multiprofessional ja que el seu objectiu final és que no només treballin de forma coordinada els que formen part del Programa 6-16 (tant d'entitats i serveis públics com privats) sinó que es tracta que la ciutadania entengui que forma part d'un procés que li pertany i que, per tant, el treball conjunt és fonamental entre els diferents espais tècnics de relació que el conformen.

Amb l'objectiu d'aconseguir una millora en el benestar i en la qualitat de vida dels ciutadans i ciutadanes de Tortosa, tant importants són les classes de reforç escolar per als nens de sis a setze anys, com el menjador escolar, com la recollida de material escolar, com la possibilitat de dissenyar una plaça del municipi per tal que els nens puguin gaudir d'espai de joc i lleure i que la ciutat ofereixi aquesta oportunitat a les persones per tal que s'hi visqui més còmodament i es donin espais de relació entre les persones. Per tant, aquí hi estarien implicats tant els professionals del Programa 6-16 com professionals d'altres ETR, per exemple, el d'espai públic.

Aquest programa posa de manifest i ens ajuda a estructurar de manera diferent les actuacions en matèria de benestar de la ciutadania, tant des de l'àmbit educatiu, social, etc., que es portaven a terme des de diferents institucions tant de caire públic com privat i també de forma més o menys compartimentada; és a dir, la coordinació i relació entre els diferents professionals, recursos i serveis no era tan estreta com ho és a dia d'avui arran de la posada en marxa d'aquest procés. Amb el risc que això suposava de solapament dels esforços, però al mateix temps també del risc de deixar parcel·les de la vida dels beneficiaris a les quals no s'hi podia arribar. Aquest tractament de les persones com a subjectes passius consumidors de recursos tendeix a fer-los cada cop més dependents i necessitats. Persones que, cada vegada més, participen de circuits de funcionament social paral·lels a la resta de la comunitat sense que això pugui suposar una inclusió real.

Al mateix temps, això ocasiona que els professionals implicats atenguin les persones des de vessants més compartimentats; és a dir, creant etiquetes que no deixen veure les potencialitats de la persona sinó que se centren sobretot en les necessitats i dificultats d'aquesta

de forma parcel·lada, sense deixar espai a l'individu com un tot que mereix un tractament integral. No volem dir aquí que el treball de col·laboració i coordinació entre professionals fora inexistent fins al moment, ni molt menys.

La diferència és que amb l'inici i treball des del procés comunitari aquesta tasca suposa un salt qualitatiu important. No només han de treballar col·laborativament entre professionals sinó que s'aposta pel treball des del protagonisme del propi individu i, a més, es creen ponts, lligams i xarxes de treball entre professionals de sectors ben diversos, fet que demostra l'aposta en ferm pel procés i, sobretot, pel canvi de paradigma en què s'observa el subjecte com un tot.

Des d'aquesta perspectiva s'entén perfectament que les diferents comissions de treball vulguin i necessitin treballar entre elles, no només en el si del Programa 6-16, sinó entre comissions de diferents àmbits. Això suposa, per exemple, el fet que els professionals del Programa 6-16 puguin treballar conjuntament amb els professionals d'altres àmbits dintre del mateix procés comunitari.

Per tant, podem dir que el Programa 6-16 és la construcció conjunta, entre les administracions i les entitats del municipi, d'una praxis concreta per abordar la realitat social actual de la ciutadania, concretament dels infants i joves de 6 a 16 anys i les seves famílies i, més especialment, per a aquells que es troben en risc d'exclusió social i amb una situació socioeconòmica precària.

Aquest programa es basa en un enfoc metodològic que propicia encetar un procés de construcció de treball conjunt, implicant els diferents agents socials, els centres educatius, les associacions, les entitats i l'administració de la ciutat de Tortosa, seguint una part de l'ideari i els plantejaments metodològics del Pla Educatiu d'Entorn i que s'incorpora a la ciutat sota el paraigües del Programa 6-16. En el marc d'aquest programa es pretén diluir el protagonisme de totes les parts per tal de donar-li al treball comunitari el pes que li pertoca. A la vegada, la manca de recursos, produïda per la conjuntura econòmica, fa recaure la possibilitat de tirar endavant les diferents actuacions del programa en la figura del voluntariat que es promou des del mateix programa.

Una de les seves particularitats és que es construeix tenint en compte tot allò que ja existeix al territori, fent-ho visible, potenciant-ho, generant sinergies i coneixement mutu, a la vegada que posa de manifest aquelles necessitats no abordades per ningú i busca la manera de treballar-les.

Tot això és possible mitjançant un seguit d'accions concretes i que es classifiquen d'acord als objectius que persegueixen i que es troben relacionats amb les diferents comissions a les quals pertanyen:

1. Millora de l'èxit educatiu (Comissió d'èxit educatiu):

- Reforç escolar: tallers d'estudi assistit per potenciar l'autonomia de l'alumnat i que complementin la seva formació després de la jornada escolar, fomentant l'educació intercultural i la cohesió social.
- Suport a l'escolarització: facilitar els espais i recursos necessaris per aconseguir una escolarització plena i satisfactòria de tot l'alumnat.
- Tècniques d'estudi: facilitar eines que capacitin l'alumnat amb majors dificultats d'aprenentatge a seguir el ritme de la resta de companys i companyes. Classes dirigides a aprendre a aprendre i no solament a l'adquisició de coneixements teòrics.
- TIC: reforç escolar mitjançant les noves tecnologies de la informació i la comunicació.
- Llengües (català, anglès): establir un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística. Millorar l'ús del català i de les llengües estrangeres (especialment l'anglès) com a elements de cohesió i integració i de competències per al futur acadèmic i social.
- Comissió de treball / Coordinació de les activitats per millorar l'èxit escolar: potenciar el treball conjunt, en xarxa. Establir mecanismes de seguiment, control i millora contínua de les actuacions relacionades amb la millora de l'èxit escolar. Establir decisions consensuades.

2. Igualtat d'oportunitats/activitats extraescolars (Comissió d'igualtat d'oportunitats):

- Activitats extraescolars esportives: oferir recursos que possibilitin la participació de l'alumnat que no sol participar en les activitats esportives. Oferir estratègies per possibilitar la pertinença a una organització esportiva i gaudir d'aquest tipus d'oferta educativa en tant que fomenta i enforteix el sentit de pertinença, el compromís cívic, la convivència i la integració social.
- Activitats extraescolars artísticoculturals: oferir recursos que possibilitin la participació de l'alumnat que no sol participar en les activitats artístiques i culturals. Oferir estratègies per possibilitar la pertinença a una organització cultural i gaudir d'aquest tipus d'oferta educativa en tant que fomenta i enforteix el sentit de pertinença, el compromís cívic, la convivència i la integració social.

- Activitats extraescolars lúdiques: oferir recursos que possibilitin la participació de l'alumnat que no sol participar en les activitats ludicoeducatives. Oferir estratègies per possibilitar la pertinença a una organització d'educació en el lleure i gaudir d'aquest tipus d'oferta educativa en tant que fomenta i enforteix el sentit de pertinença, el compromís cívic, la convivència i la integració social.

- Activitats extraescolars de vacances. Nadal - Estiu: oferta d'activitats que complementin la formació de l'alumnat durant els períodes no escolars i fomentin la interculturalitat i la cohesió social. Oferir recursos que possibilitin la participació de l'alumnat que no sol participar en les activitats ludicoeducatives. Oferir espais de convivència rics i plurals.

- Comissió de treball/Coordinació de les activitats sobre aprenentatge extraescolar: potenciar el treball conjunt, en xarxa. Establir mecanismes de seguiment, control i millora contínua de les actuacions relacionades amb el foment de l'aprenentatge més enllà de l'escola. Establir decisions consensuades.

3. Incrementar la implicació familiar en el procés educatiu (Comissió de famílies):

- Espai familiar i Espai jove: facilitar aquella formació que les famílies necessiten per afavorir la plena integració social i una òptima atenció als fills. Facilitar l'èxit educatiu i social del col·lectiu jove amb majors dificultats econòmiques, socials, familiars, educatives...

- Llengua i alfabetització: Espais de convivència i elements per a la formació de les famílies en un marc que afavoreixi l'ús de la llengua catalana, el coneixement de l'entorn, l'educació intercultural, la cohesió social i la integració social.

- Transició escola - treball: eines per facilitar l'orientació i l'ajut necessari per a una adequada inserció laboral de l'alumnat, en especial aquell que pot tenir més dificultats (fracàs escolar, nouvinguts...).

- Comunitats d'aprenentatge: actuacions de promoció de la participació i vinculació activa de totes les famílies amb l'escola i l'entorn i aquelles actuacions que afavoreixin l'èxit escolar i social dels seus fills i filles.

- Ús social d'espais escolars: actuacions que promoguin la suma i optimització de recursos i instal·lacions presents a la zona.

- Comissió de treball / Coordinació de les activitats de la implicació familiar: potenciar el treball conjunt, en xarxa. Establir mecanismes de seguiment, control i millora contínua de les actuacions

relacionades amb l'increment de la implicació familiar en el procés educatiu. Establir decisions consensuades.

Mostrem l'estructura del Programa 6-16 en la següent figura per tal que es pugui entendre, al mateix temps, la seva ubicació dintre del procés comunitari de la ciutat de Tortosa.

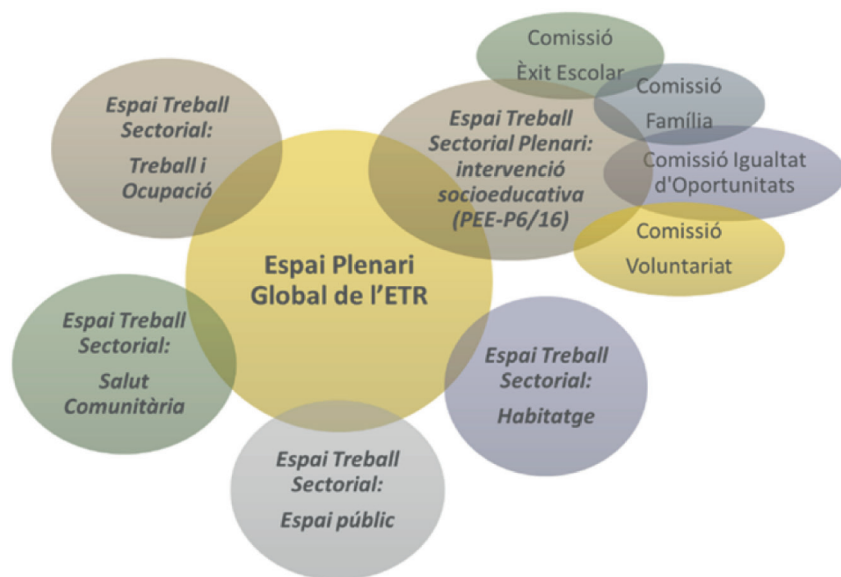


Figura 4. Espai tècnic de relació on es troba ubicat el PEE-Programa d'intervenció educativa per a nens i joves de 6 a 16 anys i les seves famílies. Font: Monografia del procés comunitari de Tortosa (2013).

Al gràfic anterior s'observa que el Programa 6-16 està organitzat per comissions, concretament, quatre, a més d'una comissió operativa que s'encarrega del funcionament de les altres, atès que les diferents comissions participatives (èxit educatiu, igualtat d'oportunitats i famílies) són autònomes entre si però intenten mantenir una estructura de treball concreta. La comissió de voluntariat, encara que consta com una més, és transversal a les anteriors i forma part de totes elles.

Hem d'afegir que el tema del voluntariat té un pes important dintre del programa i del qual estem summament satisfets, de fet, compartim les paraules de Vidal, Valls i Grabulosa (2009: 18) sobre aquest tema quan diuen que:

“El voluntariado es una forma de participación de la ciudadanía en la sociedad a través de las organizaciones del tercer sector. De forma libre y por voluntad propia, estas personas deciden participan en la mejora de su entorno implicándose en diferentes causas a través de las entidades sin ánimo de lucro. (...) El voluntariado también es una forma de llevar a la práctica valores como la solidaridad, la generosidad, el compromiso, la implicación, la participación, etc. El voluntariado contribuye a la construcción de cohesión y capital social.”

Per tant, amb aquesta estructura es pretén que el Programa 6-16 sigui una xarxa socioeducativa entesa com la defineixen Ballester i Muñoz (2009) en que la reconeixen com una articulació de la comunitat i que aglutina tant entitats com professionals i administracions per aprofitar totes les potencialitats de canvi que poden aportar de forma conjunta.

Una xarxa que respon a una estructura concreta que mostrem en la següent figura i les funcions de la qual detallarem a continuació:

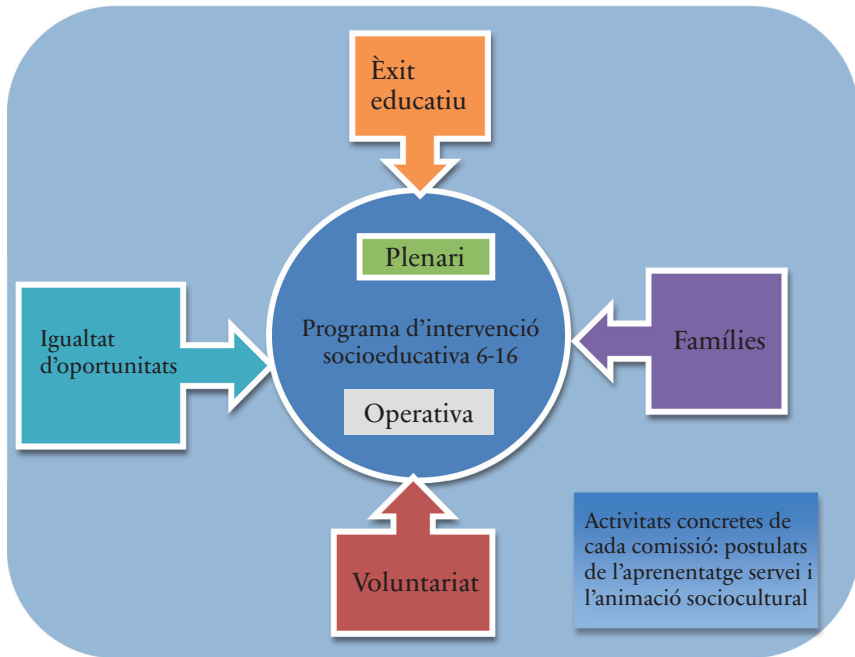


Figura 5. Organització del Programa d'Intervenció Socioeducativa amb infants i joves de sis a setze anys i les seves famílies. Font: Procés comunitari de Tortosa.

- La comissió operativa és l'espai on es fa possible que el Pla funcioni i es dinamitzi. És un òrgan de gestió. Li correspon coordinar i dinamitzar el treball de les comissions participatives, assegurar la coherència de les actuacions amb els objectius establerts i fer possible que les decisions institucionals es concretin i es realitzin. S'encarrega de la gestió econòmica del programa.

- Les comissions són grups formats per diferents agents socioeducatius que interactuen i reflexionen sobre un tema específic per diagnosticar necessitats, gestionar, coordinar, elaborar propostes d'actuacions i valorar-ne els resultats. No són grups de gestió. En el cas del Programa 6-16 existeixen les diferents comissions que hem exposat a la figura 5 i que descrivim seguidament:

- La comissió d'èxit educatiu se centra en temes relacionats amb els aprenentatges escolars i que aquests es trobin a l'abast de tothom. Això suposa una oportunitat de millora i de projecció cap al futur formatiu dels nens i nenes del municipi.

- La comissió de famílies és l'encarregada de vetllar per l'apoderament de les famílies tant en activitats de tipus formal i de relació amb les escoles com en altres tipus d'activitats formatives que tinguin a veure amb la cura i millora de les relacions familiars.

- La comissió d'igualtat d'oportunitats té a veure amb la lluita contra les desigualtats existents entre els infants de la ciutat, la millora de la cohesió social i de l'aprenentatge de tot allò que tingui a veure amb l'àmbit informal i no formal.

- La comissió de voluntariat és transversal a les tres anteriors ja que s'encarrega de la recerca de voluntaris entre la ciutadania i de la seva dinamització; al mateix temps, té encomanada la tasca de formació del voluntariat i seguiment del mateix per tal que les altres comissions els disposin.

- Plenari: és l'òrgan que informa, aprova i decideix tot tipus d'actuacions que tinguin a veure amb el programa. Acull els representants de les diferents entitats, associacions i organismes.

A més, també existeix un nou projecte dintre del programa i que és transversal a totes les comissions. Aquest és el projecte "invulnerables" i que es fonamenta bàsicament en la intervenció integral i socioeducativa, un programa que lluita contra la pobresa infantil i del quan en participen cinquanta famílies del municipi de Tortosa i a les

quals se'ls oferirà suport i implicació per part de totes les comissions que formen el programa.

Pensem que les diferents activitats que es porten a terme dintre de cada comissió de treball haurien de ser definides també sota criteris més o menys unificats o, al menys, discutits i acordats de forma unànime per tots els implicats al Programa 6-16; és a dir, els professionals de totes les comissions.

Amb això volem dir que, de la mateixa manera que s'ha trobat un referent teòric que ens serveix per definir allò que és avui dia el procés comunitari de Tortosa (gràcies a les aportacions de Marchioni i de Giménez), intentem amb aquest document, realitzar les aportacions necessàries per aportar el cos teòric del Programa 6-16 en concret, centrant-nos, sobretot, en les aportacions de la pedagogia social sobre acompanyament i projectes (p. ex. Planella, Vallés, Senra, Feliz i Pérez Serrano). Pensem que seria interessant trobar un perfil concret que ens pogués ajudar a definir les diferents activitats i accions que sorgeixen i es porten a terme dintre de cada comissió. Som del parer que les activitats basades en la filosofia de l'aprenentatge servei podrien ser una hipòtesi interessant a tenir en compte i que, potser més endavant d'aquesta recerca, podrem desenvolupar-ho i explorar-ho amb més detall.

Després de conèixer quina és la filosofia del procés comunitari i el naixement del Programa 6-16 i de les comissions corresponents, etc. caldria saber què és exactament el programa pel que fa al tipus d'accions que s'hi desenvolupen, en base a quines característiques, quins són els criteris a l'hora de programar les activitats, per què se'n poden descartar d'altres... Es tracta d'un seguit de qüestions que no estan del tot definides i resten per resoldre.

El fet de plantejar-nos aquests dubtes ens ajuda a definir el programa i a concretar-lo. De fet, podríem posar un exemple per tal de poder veure, mitjançant un cas pràctic, quines són les principals llacunes amb que ens trobem i que donen sentit a la fonamentació teòrica d'aquest programa. Seria el cas d'una nena de vuit anys que desitja realitzar classes de ballet com a activitat extraescolar.

Quins serien els criteris per discernir si es tracta d'una activitat que podem incloure dintre del Programa 6-16? El fet que es tracti d'una activitat organitzada per una entitat privada, és suficient per excloure-la del programa? La nena té 8 anys, podem incloure aquesta activitat dintre del programa? Si des de l'ajuntament del municipi es

fan càrrec del cost econòmic de l'activitat, la podem incloure dintre del programa? Entenent que si es fan càrrec de la despesa econòmica és perquè la família es troba en situació de vulnerabilitat i, per tant, es tractaria d'una activitat per promocionar la igualtat d'oportunitats. Si l'activitat no és programada per part de cap de les entitats que avui dia formen el Programa 6-16 (sigui pública com privada), llavors ja no podem incloure-la com a tal?

Si tenim en compte que el Programa 6-16 s'hi troba inclòs i és només una peça de l'engranatge del procés comunitari, per què no totes les activitats que es realitzen a la ciutat de Tortosa per a alumnes en edats compreses entre els sis i els setze anys, formen part com a pròpies del programa, atès que estarien destinades a tota la comunitat?

Aquestes i, possiblement, moltes altres preguntes són les que donen el tret de sortida a la fonamentació d'un marc teòric imprescindible que emmarqui el programa. Segurament necessitarem formar una teoria pròpia de la intervenció socioeducativa per tal que les accions i activitats que es programen en el marc del 6-16 tinguin una filosofia i una raó de ser en comú, malgrat que existeixen diferències insalvables per la casuística concreta de cada activitat.

Cal superar una certa i tradicional cultura dels centres educatius des de cicles de primària i fins a les universitats per la poca flexibilitat que els permet el sistema en el qual es troben immersos. En moltes ocasions es troben amb dificultats per poder participar en programes com el que ens ocupa, tot i la bona voluntat i les ganes d'implicar-s'hi activament.

Per tant, una de les principals dificultats amb què ens trobem en el moment d'iniciar aquesta recerca és la de poder definir què és el Programa 6-16. Ens trobem en un moment del programa en què no tots els actors que hi estan implicats l'entenen de la mateixa manera. És a dir, allò que es creu a dia d'avui que són febleses o debilitats del programa.

A més, hem de tenir en compte que una de les característiques fonamentals del procés comunitari i del programa és que el grau d'implicació és voluntària i no es pot obligar ningú a formar-ne part atès que ha de sorgir com una necessitat viscuda i sentida per tal d'implicar-s'hi. Es tracta, doncs, d'una de les missions del programa. Segurament aquesta gran implicació per part d'aquestes entitats del tercer sector per unir esforços i treballar en benefici de les famílies de la ciutat ha estat una gran part del seu èxit però, sobretot, del fet que

perduri en el temps i que s'hagi pogut consolidar fins a ser el que és avui en dia i amb interès per continuar millorant-lo.

Si més no, cal afegir que la comunitat educativa, malgrat que no és l'encarregada de liderar tot aquest procés, sí que té un pes important en la vida dels infants i joves i de les persones en general, ja que l'educació —que no l'ensenyament— és l'eina per la qual els nens i les nenes poden créixer i desenvolupar-se de forma harmònica i integral, juntament amb la família, com a primera institució socialitzadora, i la resta de la societat. Per assolir aquest objectiu i promocionar la qualitat de vida entre les persones, cal que estigui implicada la comunitat educativa però no només aquesta, sinó que s'ha de viure com un procés que ha de fer tota la comunitat conjuntament.

Per tot això, pensem que és important i necessari realitzar una revisió de les diferents activitats que s'han estat portant a terme dintre del marc del programa 6-16, tant aquelles que s'estan portant a terme a dia d'avui com les que s'han deixat de realitzar però en van formar part en algun moment. El tipus d'activitats, la metodologia emprada, la franja d'edat a qui va dirigida, són un seguit de característiques de cada activitat que segur que ens facilitaran elements de treball i seran una eina útil per poder fonamentar el marc teòric del programa. Aquesta relació del catàleg d'activitats el trobarem a les figures 14 i 15.

Per tot això, la tasca d'anàlisi del disseny del programa és un tema clau i que detallem i estudiem de forma exhaustiva en l'apartat següent d'aquest mateix document.

Si més no, no voldríem acabar aquest apartat sense comentar que al principi d'aquest treball també es va plantejar, com a possible hipòtesi, la teoria de sistemes. De totes maneres, aquesta fou descartada a favor de l'aposta pels postulats que ens aporten des de la pedagogia social com a ciència que ens ofereix aquest espai de reflexió.

Malgrat tot, fem aquest apunt perquè pensem que, possiblement, en alguna fase posterior d'aquest estudi es podria tenir en compte o apuntar-la com a un altre vessant d'aquest procés.

DISSENY DEL PROGRAMA 6-16: DEL MACRO AL MICRODISSENY

“Se trata de proporcionar los recursos necesarios para vincular a las personas —excluidas o no— a las diferentes redes de relaciones de todo tipo que estructuran la vida social.”

ÚCAR

Amb l'objectiu de poder centrar-nos en tema de disseny del Programa 6-16, tenint en compte que aquest es troba immers dins d'un procés comunitari amb tot el que això suposa de complex, prenem com a referència els postulats del professor Feliz i que, gràcies a la figura següent, es podrà entendre amb més facilitat:

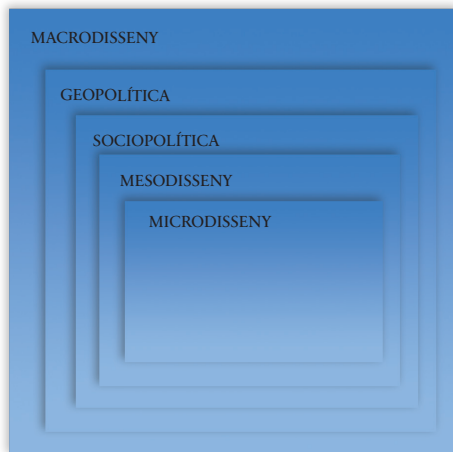


Figura 6. Estructura del disseny del programa. Font: Feliz (2010: 114).
Disseny de programes d'Educació Social.

Segons Feliz (2010) el nivell del macrodisseny recull els aspectes geopolítics que envolten i condicionen el propi disseny i també les pròpies de les entitats del tercer sector i/o economia social com són els estatuts, les normes reguladores o els plans d'acció en el moment de constituir una associació.

En el nivell intermedi o mesodisseny és on s'elaboren els programes i projectes. En aquest espai és on situem el Programa 6-16. Les possibilitats de disseny d'aquest nivell hi trobem el problema del finançament i el treball en xarxa a partir del voluntariat.

Feliz (2010) aborda des del microdisseny la categorització de sis tipus d'intervenció: esdeveniments (jornades, seminaris, conferències), comunicació (recepció o difusió, carrer o unitat mòbil, telèfon, xat, fòrum...), *mass media* (mitjans impresos, audiovisuals i espais web), desplaçament (campaments, viatges, excursions, acampades), ambients (museus, itineraris, biblioteques) i casos (programes o tractaments altament individualitzats).

A l'hora de posar-nos a dissenyar un programa no podem perdre de vista que aquest es troba immers en un context concret, que nosaltres ja hem descrit i comentat anteriorment. Aquest context és un dels factors que afecten directament el disseny. Quan ens referim a context no volem dir només el seu entorn més immediat, sinó també altres aspectes importants com la geopolítica o la sociopolítica del disseny i que es troben situades, concretament, en l'estadi més macro del disseny; és a dir, el macrodisseny.

Veureu que amb aquest document, responent a la necessitat de construcció d'un marc teòric, s'ha desenvolupat tota aquella part més macro i mesodisseny atès que no hagués estat possible incidir en la fase de microdisseny sense haver definit clarament les anteriors.

En tot moment s'ha intentat que la fonamentació teòrica estigués al servei de la pràctica actual del Programa 6-16. És evident que he centrat els esforços en etapes més àmplies del disseny, sobretot en la primera i la segona fase de la recerca.

De totes maneres, possiblement una edició complementària a aquest document podria aportar més elements des de la pràctica per tal de millorar les accions concretes de microdisseny i que aquest pugui ser transcendent i repercuteixi en una millora del macrodisseny; és a dir, de les polítiques socials que fan possible programes com aquest.

I. MACRODISSENY DEL PROGRAMA

Per tal de poder entendre millor aquesta primer estructura que fa referència al disseny del Programa 6-16 exposem la següent figura:

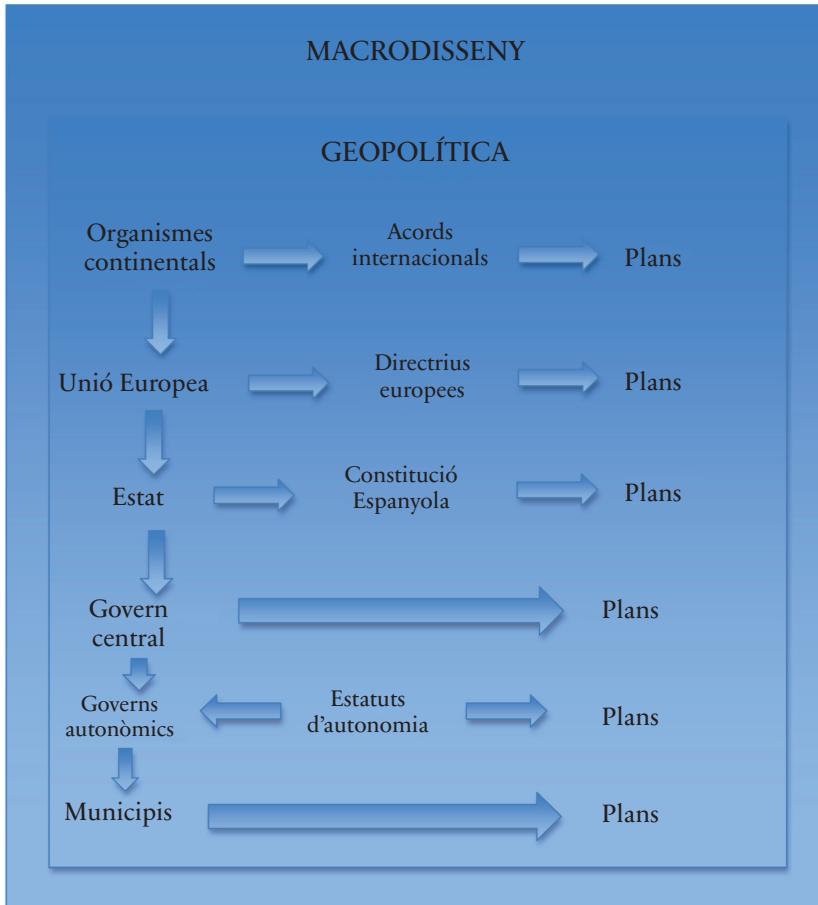


Figura 7. Esquema de l'estructura geopolítica del Macrodisseny.

Font: Feliz (2010: 42). Disseny de programes d'Educació Social.

Com s'observa, la territorialitat és un factor a tenir en compte en el moment de poder iniciar un Programa atès que aquest s'ha d'emmarcar en un context i en una situació concreta.

Tot i que el Programa 6-16 és d'abast local, s'emmarca dintre del macrodisseny, amb tot el que això suposa: una geopolítica que s'ha

de tenir en compte; a més, hem de ser conscients que no per tractar-se d'un programa a nivell local, això suposi una major facilitat en el seu disseny i en el moment de prendre decisions. En paraules de Feliz (2010) direm:

“El territorio aumenta probablemente la complejidad pero no existe una relación causal y proporcional. Algunos tipos de intervención no son sustancialmente más complejos por ampliar el territorio, mientras intervenciones locales pueden serlo en gran medida si se centran en la diversidad de las personas. Por tanto, existe una cierta relación entre ámbito territorial y complejidad, pero existen muchos otros factores que determinan esta complejidad. Lo que es obvio es que existen niveles de concreción diferentes que se pueden determinar a la hora de prever la intervención social, y que cualquier diseño que se realice supone la toma de decisiones que, de hecho, unifica de algún modo y en algún grado las intervenciones” (p. 14).

En el cas del Programa 6-16 ens fixem en la geopolítica d'abast municipal. És a dir, en la part més concreta d'aquesta estructura. Això suposa que les decisions, normatives, necessitats d'abast local són les que afecten el disseny del programa però, al mateix temps, són les més properes als beneficiaris del programa i a la ciutadania en general i, per tant, els que ens donen més informació i els que s'encarreguen de cobrir necessitats més concretes. Són trets característics que defineixen i, a la vegada, condicionen la filosofia del programa.

A més, dintre d'aquesta estructura macro del disseny i de la geopolítica hi trobem un estadi una mica més concret que coneixem com a sociopolítica. Podríem dir que es tracta del vessant més social del macrodisseny.

Així doncs, la geopolítica la tindrem en compte a l'hora de fer el diagnòstic, prendre decisions, dissenyar i implementar el programa però, a més, haurem de tenir en compte la sociopolítica. Aquest nivell sociopolític té a veure amb l'orientació més social i no tant política, sense que això suposi una inclusió geogràfica; és a dir, es tracta d'un paral·lisme o juxtaposició, tal com ho anomena Feliz (2010) ja que existeixen nivells de geopolítica molt reduïts com els ajuntaments i com és el cas del procés comunitari que està en marxa a la ciutat de Tortosa.

Seguidament, exposem el quadre il·lustratiu que ho explica i on s'observa perfectament això que comentàvem:

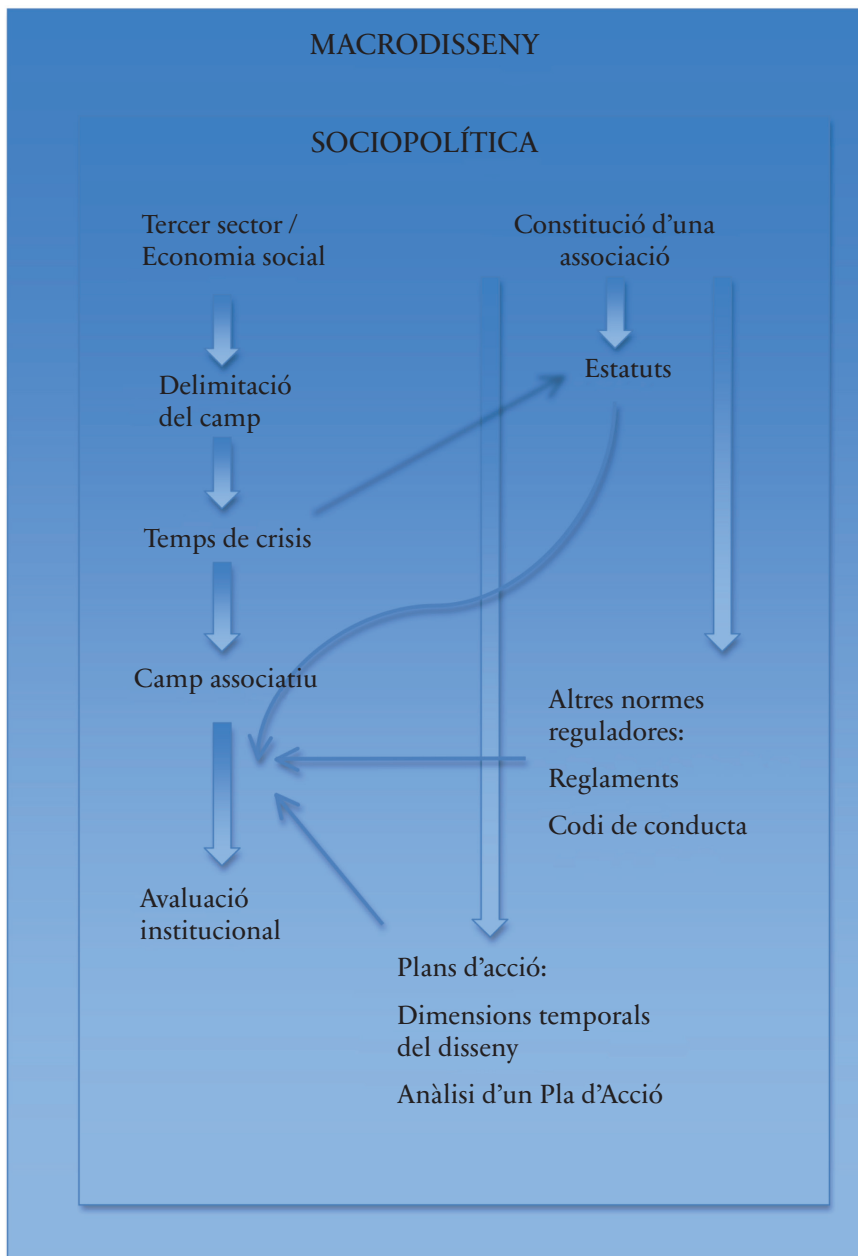


Figura 8. Esquema de l'estructura sociopolítica del macrodisseny.
 Font: Feliz (2010: 84). Disseny de programes d'Educació Social.

Entenem que dintre del macrodisseny, tant en la capa de geopolítica com en la de sociopolítica, s'hi troben incloses les polítiques socials que fan referència als diferents sectors de l'activitat política, en aquest cas, de la ciutat de Tortosa. Així doncs, seguint les aportacions de Fantova (2015: 2) direm que:

“Para que una política social pueda ser considerada como uno de esos grandes ámbitos o áreas sectoriales, debe plantear las siguientes características:

- *Debe, en principio, responder a necesidades (por definición, individuales) de las personas o, dicho de otra manera, debe promover y proteger un bien individualmente disfrutable (al menos en cierta medida).*
- *Debe promover y proteger un bien con significado o valor universal o, dicho de otra manera, debe promover y proteger un bien que sea, en principio, de interés para todas las personas.*
- *Debe generar, para el cumplimiento de su finalidad, una cierta estructura (propia y específica) organizada y reconocible, para las personas destinatarias, de actividades, prestaciones, servicios, administración, recursos e instalaciones.”*

L'acció socioeducativa ha d'incidir en la presa de decisions polítiques ja que és sorprenent que els programes comunitaris que comporten un canvi pedagògic i social important, siguin els que menys ajudes rebin en molts països. Aquests programes incideixen en la promoció d'actituds cíviques, de solidaritat i de promoció a les persones. Factors en definitiva de modernitat i de generació de capital social com a valor afegit a la comunitat.

En el nostre cas, situem dintre del nivell més macro del disseny allò que coneixem com a procés comunitari. L'esquema del procés comunitari de la ciutat de Tortosa té diferents peces en l'engranatge que el conforma. Les peces que comentàvem ja han estat citades en aquest document, així doncs, veureu que no és casualitat que coincideixen amb els grans grups de benestar per als ciutadans i ciutadanes que proposa Fantova i que en aquest cas apliquem a Tortosa. A continuació recordem quins són els diferents ETR que formen el procés comunitari de Tortosa per tal que pugueu veure clarament que coincideixen perfectament amb els grups de benestar que comentava l'autor:

1. ETR Treball i ocupació
2. ETR Salut
3. ETR Habitatge

4. ETR Espai públic
5. ETR Socioeducatiu (Programa 6-16).

Els sis grans grups als quals Fantova (2015: 3) anomena *béns*, ja que es tracta de sectors d'activitat considerats serveis de benestar per a les persones que poden ser gaudits individualment però que tenen valor universal, són els següents:

1. *Salut*
2. *Aprenentatge*
3. *Interacció*¹⁶
4. *Feina*
5. *Habitatge*
6. *Subsistència*

Aquests tipus de béns són els que també ens ajuden a relacionar allò que és la geopolítica del macrodisseny amb la part sociopolítica del mateix.

Per tant, dintre de la sociopolítica del macrossideny hem de definir allò que coneixem com a tercer sector o economia social i per tant, en paraules de Barea i Monzón (2002: 39) direm:

“Conjunto de empresas privadas creadas para satisfacer las necesidades de sus socios a través del mercado, produciendo bienes y servicios, asegurando o financiando, y en las que la atribución del beneficio y la toma de decisiones no están ligadas directamente con el capital aportado por cada socio, correspondiendo un voto a cada uno de ellos. La Economía Social también incluye a las Instituciones sin fines de lucro que son productoras no de un mercado privado al servicio de los hogares ni controladas por las administraciones públicas, sino que producen servicios no destinados a la venta para determinados grupos de hogares, procediendo sus recursos principales de contribuciones voluntarias efectuadas por los hogares de su calidad de consumidores, de pagos de las administraciones públicas y de rentas de la propiedad.”

¹⁶ S'entén la interacció humana com l'encaix entre autonomia funcional i integració relacional. Una persona gaudeix d'un adequat estat d'interacció quan existeix un bon acoblament entre la capacitat independent per al desenvolupament de la seva quotidianitat i el suport familiar i comunitari del qual forma part i se'n beneficia.

Aquest tercer sector és allò que s'ha intentat crear des del Programa 6-16, un seguit d'accions que han anat aglutinant, a poc a poc, tot el teixit associatiu de la ciutat juntament amb un seguit d'institucions dedicades a l'atenció a les persones. Tenim en compte que aquest tercer sector disposa d'uns valors concrets i que no podem obviar en el Programa 6-16 definides per la *Confederación Empresarial Española de Economía Social* al 2001 i que descrivim seguidament:

- Priorització de les persones i de l'objecte social sobre el capital.
- Organització i cultura empresarial amb vocació de gestió participativa i democràtica.
- Conjunció dels interessos dels seus membres usuaris i de l'interès general.
- Defensa i aplicació dels principis de solidaritat i responsabilitat entre els seus membres.
- Autonomia de gestió i independència respecte dels poders públics.
- Aplicació de la major part dels excedents a la consecució d'objectius a favor de l'interès general, dels serveis dels membres i del desenvolupament sostenible.

Si més no, també hem de ser conscients que en el Tercer Sector existeixen alguns factors de vulnerabilitat que poden entorpir i dificultar el procés i, per tant, hem de tenir-los en compte a l'hora de construir el disseny del programa a nivell macro. Segons Vidal, Valls i Grabulosa (2009: 87) són els següents:

- Dependència debilitat financera.
- Dificultats de planificació a llarg termini.
- Dispersió de les activitats.
- Escasses relacions de col·laboració.
- Carència d'un discurs col·lectiu com a sector.
- Model de relacions laborals en construcció.

A més, amb l'objectiu de combatre les dificultats que poden sorgir durant el procés de disseny i en clau sociopolítica, també els mateixos autors ens faciliten algunes accions i per poder dissenyar de forma més efectiva. Així doncs, segons Vidal, Valls i Grabulosa (op. cit.) hauríem de tenir en compte:

- a) Accions per a la millora de l'eficiència de les entitats:
- Prioritzar i especialitzar-se.
 - Reforçar el treball en xarxa.
 - Plantejar-se fórmules per a la millora competitiva de les entitats.

TORTOSA – CIUTAT EDUCADORA

NIVELL 3: MACRODISSENY – PROCÉS COMUNITARI – POSTULATS DE MARCHIONI I GIMÉNEZ
AGENTS IMPLICATS TANT DE L'ÀMBIT PÚBLIC COM PRIVAT DEL TERCER SECTOR QUE CONFORMEN
TANT LA SOCIOPOLÍTICA COM LA GEOPOLÍTICA DEL MACRODISSENY:

- Ajuntament de Tortosa
- Entitats esportives
- ACISI
- EAP Baix Ebre
- Esplai Blanquerna
- Càritas
- Creu Roja: Àrea Joventut
- PICI (Projecte d'Intervenció Comunitària Intercultural)
- Atzavara – Arrels
- Xarxa per la Convivència
- Tortosaesport
- Departament Ensenyament de la Generalitat (LIC)
- Centre Obert Sant Francesc
- Centres educatius
- Amics i Amigues de la UNESCO
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)

Figura 9. Estructura del Macrodisseny del Procés Comunitari ciutat de Tortosa. Elaboració pròpia.

- Revisar els models de gestió organitzativa.
 - Apostar per la qualitat i l'avaluació continua.
 - Impulsar la innovació.
- b) Accions per a un major reconeixement del tercer sector:
- Avançar en la cultura de la transparència.
 - Comunicar més i millor.
 - Promoure la generació de coneixement.
 - Millorar la tasca d'incidència política.
 - Promoure la mobilització social.
 - Reforçar el paper del tercer sector com a agent de transformació social.

Pensem que el referent teòric de l'estructura més macro del disseny d'aquest procés comunitari està molt clar. Segueix els postulats i el mètode emprat per Marchoni.

En la figura de la pàgina anterior podreu veure com tot allò exposat fins al moment amb relació al macrodisseny, es reflecteix en la realitat del nostre programa.

II. MESODISSENY DEL PROGRAMA

Seguidament a l'estructura del macrodisseny, en una capa més interna, més concreta i que s'inclou dintre de l'anterior, hi trobem el mesodisseny.

És en aquesta estructura del disseny on hi trobem avui dia el Programa 6-16 i les diferents comissions que el formen (comissió de famílies, comissió d'èxit educatiu, comissió d'igualtat d'oportunitats i comissió de voluntariat). Pensem que aquí és on hem d'incidir en la construcció d'un marc teòric més concret i que nosaltres encaminem cap a la funció de l'acompanyament social per part dels diferents professionals implicats.

Hem de tenir en compte, però, que aquesta funció de l'acompanyament s'emmarca dintre de la Pedagogia Social. La pedagogia entesa com la ciència i el coneixement que investiga i reflexiona sobre l'educació entesa des del seu vessant més ampli i general. Si més no, al llarg de la història de la pedagogia aquesta s'ha anat centrant en la faceta més acadèmica del terme. És a dir, entorn al terme d'educació però sobretot, al de l'educació formal.

Arran d'aquesta parcel·lació de l'educació, neix un nou concepte de pedagogia, la *pedagogia social*. És a dir, una ciència que reflexiona i investiga sobre la praxis socioeducativa. Entenem que la pedagogia no té raó de ser si no es relaciona amb allò social. Destruïm les barres que delimiten el que és educació formal, no formal i informal, atès que el concepte d'educació és ampli i no podem entendre l'educació, ni la pedagogia, sense trobar-la directament relacionada amb el context, amb les influències del seu entorn més immediat.

L'acció educadora es dona sempre i a tot arreu. No podem no educar. L'acció educadora és sempre socioeducativa. El treball en xarxa i l'acompanyament com a funció dels professionals, es dona en aquest context de pedagogia social en què la comunitat és educativa per si mateixa.

Entenem el professional de l'acompanyament com la figura que s'encarrega de conduir l'usuari per una xarxa de recursos i professionals que donen suport al procés de millora de la ciutadania en base a un pla consensuat i debatut per totes les parts, tenint en compte, sobretot, a l'usuari com a protagonista del seu propi procés. Es tracta d'entendre que la pròpia xarxa professional, creada des del compromís i no com una mera coordinació de professionals, és per ella mateixa el recurs més útil per ajudar la persona. Es tracta d'una atenció compartida i construïda entre professionals no només com un seguit d'actuacions portades a terme des de diferents àmbits i coordinats entre ells.

Aquest canvi de paradigma per entendre les relacions professionals i, sobretot, la postura central de l'usuari com a subjecte actiu en el seu propi procés, no és possible sense una estructura organitzativa concreta. Una estructura basada en un lideratge no piramidal, unes responsabilitats i una participació compartida.

Per tant, podem entendre que es tracta d'una part de la fonamentació teòrica del macrodisseny basat en postulats del professor Ubieto (2007) i també les aportacions de Marchioni (2001, 2007). Si més no, aquesta manera de fer també és tinguda en compte a l'hora de concebre la fonamentació teòrica d'aquesta fase intermèdia coneguda com a mesodisseny. És aquí on situem la figura del professional que acompanya dintre del treball d'intervenció socioeducatiu en xarxa i qui serveix de referent tant per a l'usuari com per a la resta de professionals. És a dir, exerceix a la vegada de facilitador entre professionals.

Per poder definir i fonamentar aquesta hipòtesi hem de tenir clar què és l'acompanyament i què entenem per acompanyament social atès que també podríem fer referència a altres vessants de l'acompanyament com la funció més educativa o rehabilitadora; si més no, en el cas que ens ocupa pensem que la funció de l'acompanyament en clau social és la més adient. Haurem de saber què suposa intervenir des de l'acompanyament i quin tipus d'accions hauríem de plantejar.

Nosaltres entenem l'acompanyament social tenint en compte la definició consensuada i que exposa Murugarren (2012) que diu:

“Método de intervención profesional temporal, de intensidad variable, basado en el derecho de la ciudadanía a una relación de ayuda o atención social personalizada. Partiendo de una relación proactiva y de confianza, y mediante el diseño conjunto de un itinerario individualizado de incorporación con objetivos acordes a las necesidades, debe posibilitar una oportunidad de mejora o reducción de daños. Debe estar encaminada al desarrollo de las potencialidades y capacidades de la persona y al descubrimiento y reinterpretación de la situación en clave de cambio, tomando el protagonismo del propio proyecto social” (p. 24).

A més, aquesta filosofia de l'acompanyament social té sentit en tant que el Programa 6-16 es basa en el model de les intervencions socioeducatives de la inclusió.

En paraules d'Úcar (2004) direm que:

“La intervención socioeducativa pretende ser normalizada, esto es, se dirige a toda la población y no solamente a la que está en situación de necesidad. La intervención socioeducativa se orienta a la formación de los ciudadanos y ciudadanas que participan en la vida social y eso, tanto en foros físicos como virtuales. Esto significa que actúa no con lo social sino también con lo cultural. Se ha producido por tanto una ampliación en los ámbitos tradicionales de la intervención. Se interviene en el ámbito de la necesidad y en el de la libertad, como atestiguan los programas de dinamización sociocultural, de gestión cultural o de desarrollo comunitario” (p. 18).

De totes maneres, abans haurem de tenir clar quina és l'estructura concreta que segueix el disseny en aquest moment per tal de saber

“El mesodiseño se sitúa en un nivel intermedio entre los planes de macrodiseño y las intervenciones del microdiseño. El programa es el marco de organización habitual de la intervención social. Puede entenderse como un diseño plurianual que estaría formado por proyectos anuales o como un conjunto de proyectos. El diseño está determinado por el ámbito de intervención y la identidad del programa, que tiene trayectorias, imágenes y costumbres en los modos de trabajo” (p. 155).

Hem de dir que aquest apartat del disseny el desenvoluparem amb més detall en aquest document i que titulem “Estat de la qüestió i marc teòric del Programa 6-16” atès que pensem que es mereix un apartat a part per poder desenvolupar tota la teoria que pensem que s’adapta millor a les necessitats i a les característiques del programa.

En la figura 11 es pot veure clarament que és allò que nosaltres entenem per mesodisseny i on es troba ubicat el programa que ens ocupa.

Entenem que en el cas de Tortosa, el mesodisseny és capa intermèdia dintre del procés comunitari. És a dir, és allà on situem les diferents comissions i, per tant, des d’on s’elaboren els diferents projectes que configuren el Programa 6-16. Quan ens referim a les comissions ho fem tenint en compte tot el treball de coordinació i gestió que se’n desprèn, al marge també de l’elaboració dels projectes. Per la seva part, les activitats concretes que sorgeixen d’aquests projectes les trobarem en la capa més interna del disseny; és a dir, en el microdisseny.

Si més no, encara que la major part de l’apartat de mesodisseny el trobareu en l’apartat del marc teòric, cal dir que existeix un tema molt important i que ha estat peça clau en el desenvolupament del Programa 6-16, atès que sense la implicació i les aportacions del gruix de persones voluntàries de Tortosa, segurament el programa no seria el que és avui dia. Per tant, el tema del voluntariat és un tema important i que també forma part de l’estructura del disseny del programa, concretament inclòs en l’etapa de mesodisseny.

El voluntariat té un pes tan important dintre del programa que no només ha estat determinant en la pròpia estructura sinó que, a més, s’hi ha creat una comissió específica. Aquesta comissió no la veurem reflectida juntament amb les altres tres comissions: educativa, famílies i igualtat d’oportunitats, ni dins de l’esquema de l’estructura macro-meso-microdisseny, ja que es tracta d’un tema transversal a tot el procés comunitari en general i al Programa 6-16, en particular.

TORTOSA – CIUTAT EDUCADORA

NIVELL 3: MACRODISSENY – PROCÉS COMUNITARI – POSTULATS DE MARCHIONI I GIMÉNEZ
AGENTS IMPLICATS TANT DE L'ÀMBIT PÚBLIC COM PRIVAT DEL TERCER SECTOR QUE CONFORMEN TANT LA SOCIOPOLÍTICA COM LA GEOPOLÍTICA DEL MACRODISSENY:

- Ajuntament de Tortosa
- Entitats esportives
- ACISI
- EAP Baix Ebre
- Esplai Blanquerna
- Càritas
- Creu Roja: Àrea Joventut
- PICI (Projecte d'Intervenció Comunitària Intercultural)
- Atzavara – Arrels
- Xarxa per la Convivència
- Tortosaesport
- Departament Ensenyament de la Generalitat (LIC)
- Centre Obert Sant Francesc
- Centres educatius
- Amics i Amigues de la UNESCO
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)

NIVELL 2: MESODISSENY – COMISSIONS QUE FORMEN EL PROGRAMA 6-16 – POSTULATS DE LA PEDAGOGIA SOCIAL PER UNA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN LA PRAXIS DES DE L'EDUCACIÓ SOCIAL MITJANÇANT EL TREBALL EN XARXA (Ubieto) – I L'ACOMPANYAMENT SOCIAL (Planella i Vallés).

- Voluntariat (postulats de Vidal, Valls i Grabulosa).
- Comissió d'Èxit Educatiu.
- Comissió d'Igualtat d'Oportunitats.
- Comissió de famílies.
- Comissió de voluntariat

Figura 11. Estructura del Mesodisseney del Procés Comunitari ciutat de Tortosa i del Programa 6-16. Elaboració pròpia.

Així doncs, tal i com exposa Feliz (2010):

“Dentro de la fase de mesodiseño encontramos el tema del voluntariado. Un tema que es una pieza clave y fundamental dentro del tercer sector. Así pues, no se trata de buscar voluntarios de forma masiva y ponerlos a trabajar bajo las ordenes de otros profesionales remunerados. Va más allá y sigue un ciclo concreto que debemos conocer para tratar al máximo rendimiento de estas figuras y sobretodo, de tratarles como es debido para que se sientan lo que son, esta parte fundamental en el engranaje en temas de economía social” (p. 173).

La cerca i organització del voluntariat segueix un cicle concret i la comissió s'encarrega de buscar, formar i treballar conjuntament amb els voluntaris per tal que ells se sentin còmodes amb el procés i amb les activitats en què participen, al mateix temps que ofereixen una tasca en benefici de la comunitat, no només basada en la bona voluntat sinó també apostant per la qualitat.

De fet, les persones que treballen des del voluntariat ho fan per “vocació de servei”. Diverses entitats del tercer sector han tornat a reivindicar el servei com una eina de gran utilitat per a educar i transformar la societat, especialment per la seva dimensió comunitària. La metodologia innovadora de l'aprenentatge servei fomentada pel centre promotor com una eina de gran utilitat per donar rellevància als dos components bàsics de l'experiència de servei: la transformació de l'individu i la transformació social.

En paraules de Vidal, Valls i Grabulosa (2009):

“El voluntariado es una forma de participación de la ciudadanía en la sociedad a través de las organizaciones del tercer sector. De forma libre y por voluntad propia, estas personas deciden participar en la mejora de su entorno implicándose en diferentes causas a través de las entidades sin ánimo de lucro. (...) El voluntariado también es una forma de llevar a la práctica valores como la solidaridad, la generosidad, el compromiso, la implicación, la participación, etc. El voluntariado contribuye a la construcción de cohesión y capital social.” (p. 18)

Seguidament mostrem el cicle del voluntariat per tal que sigui més entenedor.

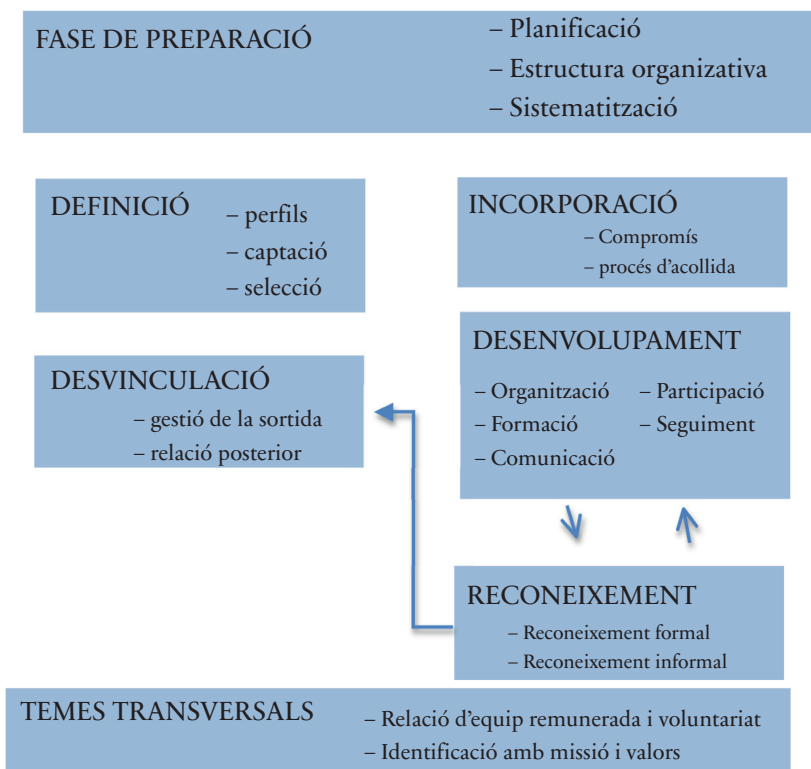


Figura 12. Cicle del voluntariat. Font: Feliz (2010: 114). Disseny de programes d'Educació Social. (De Vidal, Valls i Grabulosa, *op. cit.*, p. 25)

Els mateixos autors Vidal, Valls i Grabulosa (*op. cit.*):

“apuntan las aportaciones del voluntariado: implicación de la ciudadanía, conexión de la organización con la sociedad y sus necesidades, un punto de vista externo a la organización, diferentes visiones de la realidad, credibilidad ante la sociedad y otros agentes sociales, acceso a más sectores de la comunidad, empresas y otras entidades, nuevas ideas e iniciativa para ponerlas en marcha, motor para desarrollar nuevos proyectos y servicios, diversidad, apoyo fundamental para la organización, asistencia en eventos o para la captación de fondos, y posible fuente de personal contratado. El voluntariado representa un activo en recursos humanos que constituye un apoyo importante para el desarrollo de proyectos. Esta descripción pone de manifiesto la exigencia de

disponer de un modelo de gestión que atienda a este colectivo en cada momento de acuerdo con las necesidades que plantea” (p. 174).

El professor Feliz ho exposa de la següent manera i hi estem totalment d'acord:

“Algunas ideas que se apuntan en la obra citada para el reconocimiento formal del voluntariado son la presentación del equipo directivo y la labor de cada departamento o área, creación de apartados específicos en la memoria, en la página web, en la revista de la entidad, documentación y visibilidad del resultado de su labor, formación continua, mecanismos de flexibilidad (horaria, de proyectos, actividades, etc.), participación gratuita en actividades de la organización (actos, celebraciones, jornadas, etc.), carné de identificación o certificados de participación, eventos de reconocimiento (cena anual, pícnic, fiesta, etc.), premio para el voluntario/a del año, invitación a los actos que se celebren cuando la organización reciba algún premio o reconocimiento, postal de felicitación de cumpleaños, y pequeños obsequios, como camisetas, gorras, fotografías, etc.

Para su reconocimiento informal, se indican otras claves de interés para el día a día: la participación y comunicación, atención personal y trato directo, igualdad de trato entre personas voluntarias y contratadas, existencia de un coordinador/a de voluntariado, comunicación dentro de la organización de los resultados de su labor, sentimiento de ser necesario en la organización, fomento del reconocimiento mutuo fuera del espacio de colaboración (cenas, celebraciones, etc.), felicitación o agradecimiento por la dedicación, información sobre el sentido de las acciones, transmisión de interés por el voluntariado, dedicación de tiempo y esfuerzos en la supervisión, y ofrecimiento de tareas motivadoras y nuevas responsabilidades” (p. 176).

A més, potser després de sis anys ja s'ha superat una primera fase, però és cert que als inicis del Programa 6-16 moltes de les actuacions portades a terme van ser gràcies a la implicació i l'esforç fet des del voluntariat.

En l'actualitat ja s'ha superat aquesta primera fase i és cert que la implicació dels voluntaris a la ciutat també ha madurat. Avui dia és molt més fàcil abastir les activitats de voluntaris ja que existeix un gruix important. Això implica un reconeixement als professionals

del programa pel treball que han fet de conscienciació a la ciutadania a l'hora de contactar amb els voluntaris.

Cal dir també que recentment, a Catalunya, va entrar en vigor la *Llei 25/2015, del 30 de juliol, de voluntariat i foment de l'associacionisme* que ha suposat un nou tractament dels voluntaris i una regulació concreta pel que fa al nombre i a les tasques que poden i han de realitzar.

Pensem que trobant-nos en aquest punt de consolidació del programa i també de tots els agents implicats, seria un bon moment, arran del plantejament de la fonamentació teòrica, per poder fer un salt qualitatiu també a aquest nivell, és a dir, en el tema de la participació i el voluntariat. Per això, tot i que hem de tenir en compte que el voluntariat té com a objectiu prioritari el servei a la comunitat que, per si mateix, ja és de gran valor per al programa, per a la ciutat, per als beneficiaris i també per als propis voluntaris, potser caldria poder transformar-ho i ampliar-ho amb un doble objectiu: que la tasca dels voluntaris no fora només el servei a la comunitat, sinó també fixant-nos en l'aprenentatge que això comporta; per tant, en aquest cas estaríem parlant, també, d'aprenentatge servei.

La filosofia de l'aprenentatge servei no només ens podria ser útil com a metodologia a l'hora de programar i repensar activitats concretes en la fase de microdisseny sinó que, a més, ens pot servir com a pedagogia en la recerca i la formació de voluntaris, beneficiaris i professionals del programa.

Tal i com s'exposa des del centre promotor de l'aprenentatge servei en la Guia d'APS i entitats socials (Valls, 2012):

“Els projectes d'aprenentatge servei poden resoldre la fragmentació entre l'experiència pràctica de servei a la comunitat i la formació en coneixements, habilitats i actituds. La fragmentació entesa com un problema no resolt del tot atès que l'escola continua centrar-se en els continguts acadèmics i les entitats socials continuen centrant-se en els valors i el compromís social: uns et fan més llest i els altres et fan més bo” (p. 2).

A més, el mateix centre promotor de l'aprenentatge servei també destaca que aquest té una dimensió interna i una altra d'externa. En la seva dimensió interna afirma que:

“Encara que en una associació no hi hagi consciència d'aprenentatge servei o no es plantegi treballar en aquesta línia, ja ho fa, atès que no

pot realitzar la seva finalitat social o de servei a la comunitat sense esforços significatius en la formació per part dels associats. Altrament dit, en el marc associatiu, no es possible fer un servei sense aprendre res (...) Un dels valors estratègics de l'aprenentatge servei és que permet evidenciar el valor formatiu de l'associacionisme i fer-lo més present tant per a l'organització com per a la persona que participa en l'entitat.” (2012: 4)

És a dir, encara que fins ara no ens ho haguem plantejat i no hagi estat la filosofia del programa, de forma implícita, aquesta essència d'aprenentatge servei en les activitats ja hi és present. Segurament, no ha estat de forma intencionada però la filosofia de l'aprenentatge servei s'hi troba reflectida.

III. MICRODISSENY DEL PROGRAMA

Finalment, l'última etapa en l'estudi i organització de l'estructura del Programa 6-16 pel que fa al disseny hi trobem el microdisseny; és a dir, l'estructura més propera a les accions diàries del programa. Cal afegir també que aquestes accions es tradueixen en activitats concretes dintre de cada comissió i amb finalitats, de vegades, també diverses però alhora complementen la tasca de les diferents comissions.

D'acord amb la fonamentació teòrica proposada i tenint en compte l'essència de l'aprenentatge servei, pensem que moltes de les activitats que s'estan portant a terme avui dia ja tenen aquesta metodologia d'acció educativa. Estem d'acord en què la majoria de les entitats i agents del tercer sector podrien valorar les diferents accions que porten a terme també des d'aquesta perspectiva. L'aprenentatge servei no deixa de ser una metodologia emprada en accions pròpies de la pedagogia social; educació no formal i informal, i en què l'acompanyament socioeducatiu també hi juga un paper important per a tots els participants del programa.

Aquesta nova mirada també ens pot servir, no tant per plantejar activitats noves, sinó per completar-ne algunes d'elles o per donar-hi un gir i que serveixin a la comunitat, com a aprenentatge i com a servei al mateix temps.

De totes maneres, les activitats concretes que es desenvolupen en el si del Programa 6-16 tenen finalitats i objectius diversos i, per tant, la seva estructura dintre de l'esquema del microdisseny també és di-

ferent. Si més no, segons exposa el professor Feliz, per la seva situació operativa dintre del programa, en aquesta etapa s'han de complir una sèrie de condicions que detallem seguidament:

- Focalitzar el col·lectiu o grup al qual es dirigeix la intervenció.
- Orientació del procés general d'actuació: objectius, metodologia i recursos a utilitzar.
- Activitats amb possibilitats de ser desenvolupades de forma flexible per cada agent implicat.
- Temporalitat i disposició dels suports.
- Mecanismes d'avaluació i seguiment.

A més, si tenim en compte les aportacions de Cembranos, Montesi-nos i Buestelo (1992) veiem que apliquen el model de les nou preguntes per tal de poder portar a terme les diferents formes de dissenyar el dia a dia dintre d'aquesta etapa de microdisseny i són les següents: per què? Què? Per a què? A qui? Com? Amb qui? Amb què? Quan? i On?

De les diferents accions que es realitzen dintre del Programa 6-16 n'hi ha de diferents tipus, no només perquè sorgeixen per cobrir necessitats diverses i plantejades des de comissions també diferents sinó que, a més, segons el tipus d'activitat també les podem classificar. Per fer-ho, ens hem basat amb el model que planteja el professor Feliz. La primera classificació de totes és la més general i completa i agrupa les intervencions de tipus més estable i regular; és a dir, els cursos. Si més no, existeixen d'altres, de les quals en parlarem més endavant, i que Feliz les va classificar en sis tipus: esdeveniments, comunicació, *mass media*, desplaçaments, ambients i casos.

I, per fi, després de l'estudi del disseny complert del procés comunitari de Tortosa en el qual s'hi troba immers el Programa 6-16, podem presentar l'esquema de l'estructura macro-meso-microdisseny del mateix mitjançant la figura 13. En aquesta figura s'exposa la necessitat d'arribar a assolir la missió de transformar Tortosa en una Ciutat Educadora mitjançant un procés comunitari entès com una comunitat d'aprenentatge, però que serà possible si utilitzem la metodologia de l'aprenentatge servei des de la filosofia de la pedagogia social i l'acompanyament socioeducatiu.

Després de l'estudi de la figura 13 podem dir que les accions diàries que formen el Programa 6-16 es troben en el nivell més concret del disseny, és a dir, en el nivell 1 o microdisseny. Aquestes accions les podem classificar tenint en compte diferents aspectes; és a dir, en funció de la finalitat que persegueixen, del col·lectiu al qual van di-

TORTOSA – CIUTAT EDUCADORA

NIVELL 3: MACRODISSENY – PROCÉS COMUNITARI— POSTULATS DE MARCHIONI I GIMÉNEZ
AGENTS IMPLICATS TANT DE L'ÀMBIT PÚBLIC COM PRIVAT DEL TERCER SECTOR QUE CONFORMEN
TANT LA SOCIOPOLÍTICA COM LA GEOPOLÍTICA DEL MACRODISSENY:

- Ajuntament de Tortosa
- Entitats esportives
- ACISI
- EAP Baix Ebre
- Esp Lai Blanquerna
- Càritas
- Creu Roja: Àrea Joventut
- PICI (Projecte d'Intervenció
- Comunitària Intercultural)
- Atzavara – Arrels
- Xarxa per la Convivència
- Tortosaesport
- Departament Ensenyament de la Generalitat (LIC)
- Centre Obert Sant Francesc
- Centres educatius
- Amics i Amigues de la UNESCO
- Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya (CEEESC)

NIVELL 2: MESODISSENY – COMISSIONS QUE FORMEN EL PROGRAMA 6-16 – POSTULATS DE LA PEDAGOGIA SOCIAL PER UNA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN LA PRAXIS DES DE L'EDUCACIÓ SOCIAL MITJANÇANT EL TREBALL EN XARXA (Ubieto) – I L'ACOMPANYAMENT SOCIAL (Planella i Vallés).

- Voluntariat (postulats de Vidal, Valls i Grabulosa).
- Comissió d'Exit Educatiu.
- Comissió d'Igualtat d'Oportunitats.
- Comissió de famílies.
- Comissió de voluntariat

NIVELL 1: MICRODISSENY – METODOLOGIA D'APRENENTATGE DE “L'APRENENTATGE SERVEI” I L'ANIMACIÓ SOCIOCULTURAL

Activitats pròpies de cada comissió (èxit educatiu, famílies, igualtat d'oportunitat) i que es desprenen del catàleg d'activitats:

- Activitats tipus de formació amb grups (per exemple, REDES — reforç educatiu d'estiu, algunes activitats del Centre Obert).
- Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (acampades, excursions o visites culturals, festes, etc.).
- Activitats de casos, de comunicació i de mass media (intervenció individual casos des de serveis socials, contacte de l'educador, recollida de material escolar, la web).

Figura 13. Esquema del macro-meso-microdisseny del procés comunitari i del Programa 6-16 de Tortosa.
Elaboració pròpia.

rigides, dels seus objectius, de la metodologia emprada, dels recursos utilitzats, del grau de control de l'educador sobre l'activitat, de l'espai, de la temporalitat, i dels mecanismes d'avaluació.

Per tal de fer-ho possible hem confeccionat una taula que mostrem a la figura 14 i també a la 15 i que suposa la recollida del catàleg d'activitats existents a dia d'avui dintre del Programa 6-16.

Gràcies a aquesta taula podem adonar-nos on trobem el gruix d'activitats, no només en quina comissió, sinó si hi ha majoria d'activitats d'un tipus concret. Podem fer-nos les següents preguntes: per què passa? És aquest el format que millor funciona? Les activitats que es proposen són en funció d'aquesta classificació, més o menys, variada quant al tipus d'activitats? Es poden ampliar els tipus d'activitats que es proposen tenint en compte de quin tipus són les que més abunden? Tots els formats d'activitats són viables per a totes les comissions? Potser hi ha activitats d'un tipus concret més adequades per a una comissió que una altra?

Segurament, aquestes i altres preguntes ens porten a un procés de reflexió i diàleg constant que suposa un replantejament i una millora del Programa 6-16.

En la pàgina següent us mostrem la taula que comentàvem. Veureu que, d'acord amb la tipologia del professor Feliz adaptada per nosaltres a Tortosa, en les diferents comissions que conformen el Programa 6-16 existeixen activitats de tots els tipus; les hem agrupat per tipologia ja que, depenent d'aquesta tipologia, requeriran un tipus d'organització concret, una temporalitat, una implicació de l'acompanyant; perseguiran uns objectius concrets, i necessitarem uns tipus de recursos, materials i suports concrets.

Així doncs, en aquest primer grup hi trobem els cursos en tots els diferents formats i variables; és a dir, tallers, mòduls, classes o activitats de diverses sessions orientades amb finalitats educatives. El que coneixem com a "formació amb grups". Podríem resumir-ho en totes aquelles intervencions que tenen certa durada en el temps i que suposen una trobada amb certa regularitat per part dels participants amb l'objectiu de contribuir explícitament al desenvolupament de competències identificables i avaluables.

Per altra part, les accions que conformen el segon grup per tipus d'activitat són les anomenades "desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius". Aquest tipus d'activitats poden ser visites a museus, viatges, excursions, acampades, colònies, és a dir, tot tipus d'activitats

NIVELL 1: MICRODISSENY – METODOLOGIA D'APRENENTATGE PRÒPIA DE "L'APRENENTATGE SERVEI"

IDE "L'APRENENTATGE DIALÒGIC": Activitats pròpies de cada comissió (èxit educatiu, famílies, igualtat d'oportunitats):

Comissió d'Èxit educatiu:	Comissió d'Igualtat d'oportunitats:	Comissió de Famílies:
<ul style="list-style-type: none">• Activitats tipus de formació amb grups (temps):<ul style="list-style-type: none">– Esplaia't– Reforç escolar (Creu Roja)– Reforç escolar a l'escola de Remolins• Estudi assistit a l'escola Daniel Mangrané<ul style="list-style-type: none">– Estudi assistit a l'Institut Joaquim Bau– Reforç d'anglès al Centre Obert• REDES<ul style="list-style-type: none">– Aula Oberta TIC– Treball en competències bàsiques– Projecte lector– Reforç escolar al Punt Òmnia• Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (espais):<ul style="list-style-type: none">– Dinamització de patis– Tallers AMPA• Activitats de casos, estratègies de comunicació i de mass media (intervenció individual)	<ul style="list-style-type: none">• Activitats tipus de formació amb grups (temps):<ul style="list-style-type: none">– Campus– Esplai d'Estiu– Futbol Net• Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (espais):<ul style="list-style-type: none">– Colònies d'Estiu– Espai Jove– Artxibarrí• Activitats de casos, estratègies de comunicació i de mass media (intervenció individual)	<ul style="list-style-type: none">• Activitats tipus formació de amb grups (temps):<ul style="list-style-type: none">– Creïxer en família– Menjador infantil d'estiu• Tallers de família (llengua i conversa per a dones)<ul style="list-style-type: none">– Vincles– Introducció a la informàtica• Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (espais):<ul style="list-style-type: none">– Tàndem• Activitats de casos, estratègies de comunicació i de mass media (intervenció individual):<ul style="list-style-type: none">– Campanya de recollida d'aliments dos cops l'any– Campanya de recollida de material escolar dos cops l'any– Marató de sang– Acció socioeducativa amb la comunitat gitana– Dia a Dia– ARCE– Ajudes d'aliments

Figura 14. Catàleg d'activitats del Programa 6-16 classificat segons les categories que proposa el professor Feliz (2010). Elaboració pròpia.

que impliquen certa mobilitat per part dels beneficiaris de l'activitat malgrat que, en algunes, l'educador/acompanyant pugui controlar més o menys l'adequació de l'espai o altres aspectes a tenir en compte.

I, finalment, ens trobem altres accions que es converteixen en activitats de casos, estratègies de comunicació i de *mass media*. És a dir, activitats en què es coneix el subjecte com a objecte individual de la intervenció. Malgrat que, en alguns casos, el suport és diferent o es consumeix de forma conjunta, la finalitat de la intervenció és individual.

Així doncs, la proposta teòrica sobre les activitats del professor Feliz (2010) ens serveix per poder prendre consciència dels diferents tipus que estem realitzant fins a dia d'avui en el si del programa. Es tracta de veure de forma molt gràfica si les activitats que estem realitzant avui en dia responen als objectius que ens hem marcat com a programa i quines són les finalitats que perseguim, i prendre'n consciència.

Tenint en compte la filosofia de l'aprenentatge servei, podem fer una classificació, no només per tipus, sinó també per àmbits o temes. És per aquest motiu que hem realitzat una nova taula que conjuga ambdues classificacions, la del professor Feliz (2010) i la que proposa el grup promotor de l'aprenentatge servei, per poder entendre les activitats classificades des de dos eixos: el tipus i la temàtica.

NIVELL 1: MICRODISSENY – METODOLOGIA D'APRENTATGE PRÒPIA DE “L'APRENTATGE SERVEI” I DE “L'APRENTATGE DIALÒGIC”: Activitats pròpies de cada comissió (èxit educatiu, famílies, igualtat d'oportunitats):

Acompanyament a l'escolarització: suport i acompanyament a l'escolarització i la formació. Coneixement de l'entorn i reforç escolar, classes de català per a nous vinguts, motivació per a l'estudi, classes per a persones adultes...

• Activitats tipus de formació amb grups (temps):

- Esplaià't.
- Reforç escolar (Creu Roja)
- Reforç escolar a l'escola de Remolins
- Estudi assistit a l'escola Daniel Mangrané
- Estudi assistit a l'Institut Joaquim Bau
- Reforç d'anglès al Centre Obert
- REDES
- Aula Oberta TIC
- Treball en competències bàsiques
- Projecte lector
- Reforç escolar al Punt Òmnia

• Activitats tipus formació amb grups (temps):

- Créixer en família
- Menjador infantil d'estiu
- Tallers de família (llengua i conversa per a dones)
- Introducció a la informàtica

Ajuda pròxima a altres persones: ajuda directa a persones que poden necessitar-la, com ara col·lectius en risc d'exclusió, persones immigrades, persones amb discapacitats físiques o psíquiques, persones amb problemes socioeconòmics, persones amb malalties, persones que estan soles, persones grans...

• Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (espais):

- Tandem.

• Activitats tipus formació amb grups (temps):

- Campus.
- Esplai d'Estiu.
- Futbol Net.

• Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (espais):

- Dinamització de patis.
- Tallers AMPA

Figura 15. Catàleg d'activitats del Programa 6-16 classificat d'acord amb els projectes d'APS per temes o àmbits. Font: Elaboració pròpia.

Intercanvi intergeneracional: apropament de col·lectius de diferents edats amb l'objectiu de facilitar el coneixement mutu i l'intercanvi de sabers i habilitats. En aquest cas, l'aprenentatge servei és clarament bidireccional...

- Vincles.

Medi ambient: cura, conservació i educació ambiental. Reciclatge de materials, auditories ambientals, conservació de patrimoni natural i urbà, estalvi energètic, cura de la fauna del territori, prevenció de desastres naturals, sensibilització mediambiental de la població...

Participació ciutadana: participació en el barri o l'entorn immediat amb l'objectiu d'afavorir el compromís cívic i la millora de la qualitat de vida dels seus habitants, a través dels mitjans de comunicació, d'activitats culturals, de processos participatius...

- Activitats tipus desplaçaments, esdeveniments i ambients formatius (espais):
 - Colònies d'Estiu.
 - Espai Jove.
 - Artxibari.

Patrimoni cultural: conservació i restauració del patrimoni cultural, arquitectònic, arqueològic i per a la recuperació i difusió de tradicions culturals, festes, gastronomia, artesanía local, costumari, història i memòria locals...

Projectes de solidaritat i cooperació: sensibilització i defensa dels drets humans, causes solidàries i humanes d'abast ampli i a escala internacional, cooperació al desenvolupament, pau i desarmament, lluita contra la xenofòbia...

- Activitats de casos, estratègies de comunicació i de mass media (intervenció individual):
 - Campanya de recollida d'aliments dos cops l'any.
 - Campanya de recollida de material escolar dos cops l'any.
 - Marató de sang.
 - Acció socioeducativa amb la comunitat gitana.
 - Dia a Dia.
 - ARCE.

Promoció de la salut: prevenció de malalties, accidents o conductes de risc, promoció d'estils de vida saludables, como ara alimentació, higiene, activitat física, consums moderats, informació i sensibilització de la població davant dels riscos...

Figura 15. Catàleg d'activitats del Programa 6-16 classificat d'acord amb els projectes d'APS per temes o àmbits. Font: Elaboració pròpia.

ESTAT DE LA QÜESTIÓ I MARC TEÒRIC DEL PROGRAMA 6-16

*“Acompanyar la persona fins on ella pugui arribar
i una mica més.”*

W. REICH

Després de conèixer el context que emmarca el Programa 6-16, l'estructura que el sosté, els objectius i els motius que el van veure néixer, i que hem anat exposant en aquest document, ens podem plantejar com podem construir i replantejar la fonamentació teòrica que l'ha de sostenir, tenint en compte tot el que s'ha fet fins ara per donar-li continuïtat.

Es tracta, doncs, d'una construcció d'un marc teòric que es porta a terme des de la pràctica; és a dir, basant-nos en la pràctica i no a l'inrevés. La intenció és construir una fonamentació teòrica d'acord amb una pràctica concreta fruit de la inquietud per reconèixer i donar suport a les necessitats reals dels ciutadans i ciutadanes del municipi. La sensibilitat que s'ha demostrat, no només per millorar la ciutat sinó, sobretot, per millorar les situacions d'aquelles persones més desfavorides, és la clau de volta del naixement d'aquest programa.

És un programa d'abast comunitari però que té molt en compte les diferències entre la ciutadania i, per tant, suma esforços per poder oferir les oportunitats a aquells que les necessiten perquè puguin formar part del procés comunitari de la ciutat.

Per tant, fins ara, hem estat reflexionant sobre la fonamentació teòrica del procés comunitari en general.

Ara és el moment de fer-ho del propi Programa 6-16. Un marc teòric que el sostingui i que pugui posar en sintonia les diferents accions

en matèria d'intervenció socioeducativa que s'estan portant a terme fins ara en el si del programa.

Sabem que el naixement del Programa 6-16 es dona en unes circumstàncies socioeconòmiques molt concretes. Un canvi de paradigma en la societat, no es tracta només d'una crisi econòmica com altres existents al nostre país. Es tracta d'una revolució molt més profunda en què la irrupció de les tecnologies de la informació i la comunicació (les TIC) han suposat un canvi important a l'hora d'entendre la societat. Ens trobem immersos en allò que es coneix com “la societat del coneixement”. Una societat moderna fins al punt de ser considerada, en algun moment, com la “modernitat líquida”. Una modernitat que segons el seu autor, el filòsof Bauman, té a veure amb la debilitat de les relacions humanes, la superficialitat.

Al mateix temps, és per això que l'aposta per un model de ciutat educadora i un programa com el 6-16 pren més rellevància que mai. La necessitat d'intervenir en l'esfera comunitària és imprescindible per poder evitar situacions de vulnerabilitat social i enfortir una xarxa comunitària que sostingui l'individu.

També es dona en un moment en què el paper de l'escola i l'educació s'estan posant en dubte com a institució i en les seves funcions, atès que es comença a parlar amb interès de les pedagogies educatives alternatives posant de manifest la manca del reajustament de l'educació a les necessitats reals de les persones. Hem de replantejar el model atès que el que s'utilitzava fins a dia d'avui és un model educatiu obsolet.

Un sistema educatiu que pensem que ha quedat obsolet perquè centra la major part dels seus esforços en la pedagogia des del vessant purament acadèmic; és a dir, deixant de banda l'aspecte més social del fet educatiu. Un vessant de l'educació que, al nostre entendre, mai hagués hagut d'esdevenir una pedagogia en ella mateixa entenen que allò acadèmic i allò social són dues cares de la mateixa moneda, dues peces complementàries de l'educació, la base del creixement de l'individu.

Si més no, neix el concepte de Pedagogia Social i l'entendem en paraules de Vallés (2011: 67) com:

“la ciencia pedagógica que teoriza y normativiza las prácticas educativas con énfasis en dimensiones sociales (no formales) y que fundamenta y abarca intervenciones socioeducativas para la prevención, la ayuda y reinserción de personas —de todas las edades— con deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.”

La pedagogia social és la ciència que ens permet reflexionar i investigar sobre les pràctiques socioeducatives atès que la pedagogia se centra en aspectes de l'aprenentatge relacionats amb l'educació formal. És per això que neix el concepte de *pedagogia social*, amb l'objectiu de reflexionar a l'entorn dels aspectes de l'educació relacionats amb l'àmbit no formal i informal encara que, al nostre entendre, potser no s'haguessin hagut de compartimentar mai.

En qualsevol cas, entenem que el Programa 6-16 es tracta d'un programa que es concep sota el marc teòric de la pedagogia social perquè el que es pretén és entendre l'educació com un continuïum de l'educació al llarg de tota la vida i en qualsevol moment.

Per arribar a aquesta definició de Pedagogia Social hi ha hagut dues orientacions que són les que van néixer a Europa. El concepte de *pedagogia social* que s'ha anat instaurant a Espanya ha estat el de l'orientació francòfona i centreeuropea. Aquesta orientació defuig de l'orientació que es va estendre als països anglosaxons i que es fonamenta en una naturalesa dels serveis socials bàsicament assistencialista.

Per la seva part, el model francòfon i alemany aposta per un concepte que entén el fet educatiu com un continuïum en què es troben immerses tant les persones com la comunitat, atès que els processos d'educació al llarg de tota la vida no poden ser atesos únicament i de forma exclusiva, des de dintre de l'escola i des del vessant formal. El fet educatiu és un concepte polièdric que engloba tant l'educació formal com la no formal i la informal, i haurien de ser complementàries entre elles. Si més no, la Pedagogia Social s'encarrega de la intervenció des del vessant socioeducatiu d'acord amb aquesta aproximació entre la pedagogia tradicional i la social.

Per tant, tindrem en compte quins són els tres principis fonamentals que caracteritzen la intervenció socioeducativa d'acord amb les aportacions de Senra i Vallés (2010: 140) i que detallem seguidament:

- Principi de desenvolupament: un dels objectius de la intervenció socioeducativa que assumeix un enfoc més constructivista en el que el subjecte es desenvolupa en sintonia amb l'experiència i donant a l'educació el paper de promotora del desenvolupament. L'educació pot i té el deure d'aconseguir el desenvolupament màxim de les capacitats, habilitats i potencialitats de l'individu, ajudat pels mediadors socials (Kolberg i Meyer, 1972).

- Principi d'intervenció social: Principi basat en un enfoc sistemicoecològic de les ciències humanes que posa de manifest la impor-

tància que suposa per a la intervenció el fet de tenir present el context socioeducatiu i la necessitat imperiosa d'intervenir també en el propi medi. L'educador ha de conèixer al màxim aquest medi (Rodríguez Espinar, 1993).

- Principi de prevenció: es tracta d'un intent per incrementar la probabilitat que el funcionament normal sigui restaurat i reduir la probabilitat de la repetició de la conducta problemàtica amb una funció reparadora i terapèutica (Bisquerra 1992; Repetto, 1994).

A més, Trilla (1996) fou l'autor que va intentar fer una primera aproximació al concepte de *pedagogia social* encara que, posteriorment, Núñez i Úcar (2010) van completar-la apuntant que la Pedagogia Social està constituïda per processos educatius que almenys tenen dos d'aquests elements:

- a) Se dirigen específicament al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos sea esta física o virtual. La Pedagogía Social se interesa por los procesos de socialización que se producen en ámbitos físicos y virtuales y por las maneras como unos y otros inciden sobre las personas. Se podría decir que, en general, la socialización y la sociabilidad constituyen el espacio propio de la Educación y de la Pedagogía Social.*
- b) Buscan la participación de personas, grupos o comunidades que están en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social.*
- c) Actúan en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, los grupos y las comunidades.*

A més, posteriorment a la definició de la Pedagogia Social es van delimitar també quines són les especialitats en el camp d'aquesta disciplina. El professor Quintana (1996) va ser un dels primers en proposar diversos àmbits d'intervenció, però ens fixem en els àmbits d'intervenció exposats per Vallés (2011: 18), entre els quals destaquen els següents:

- Educació infantil: hi ha països en què aquesta educació la porten a terme educadores socials i no mestres, ja que es considera més una funció social que docent.
- Orientació familiar.
- Atenció a la joventut: cura i treball; atenció a joves en situació d'alt risc social: atenció a joves delinqüents...
- Atenció a menors en situacions de desprotecció i marginació.
- Educació no formal d'adults.

- Atenció a col·lectius víctimes de marginació: discapacitats, malalts mentals, presos, sense sostre, dones, gitanos, pobres, aturats, estrangers, gent gran...

- Animació sociocultural.

- Orientació laboral i ocupacional.

Per tant, podem veure que el Programa 6-16 té cabuda dintre d'aquesta classificació perquè intervé en subjectes des de tots, o almenys, la majoria, dels camps de la Pedagogia Social que hem anomenat anteriorment. A més, recordem que la Pedagogia Social la concebem com la ciència que reflexiona i investiga sobre la praxis socioeducativa, però és l'educació social la realitat i l'acció d'aquesta. Per tant, d'acord amb les diferents disciplines delimitades per Quintana (1996), podem dir que l'educació social neix i es defineix a l'entorn de les diferents disciplines de la Pedagogia Social.

Són Martínez (1999), Núñez (1999), Úcar (1996; 2001), Calvo (2002) i Centeno (2005) els que s'atreveixen a presentar els tres àmbits d'intervenció propis de l'educació social i es resumeixen en:

- Educació social especialitzada: educació de persones amb dificultat (risc de desemparament, exclusió, maltractament, abusos...) o en conflicte (inadaptació, delinqüència).

- Educació permanent i d'adults: intervencions educatives en gent gran, educació o formació laboral i ocupacional, educació familiar.

- L'animació sociocultural entesa com l'educació per a l'oci i el temps de lleure (pedagogia del lleure), els programes d'educació cívica, l'educació ambiental, etc.

Per tant, les activitats proposades i que es porten a terme dintre del marc del Programa 6-16 formen part de qualsevol dels diferents àmbits citats. Si més no, algunes de les activitats com el treball de casos s'emmarca dintre de l'educació social especialitzada però moltes de les activitats desenvolupades en el si del programa estan pensades en clau d'animació sociocultural.

En qualsevol cas, el treball en xarxa i la figura del professional de l'acompanyament socioeducatiu són indispensables en qualsevol dels àmbits d'intervenció que hem presentat anteriorment.

Això suposa, doncs, un treball en xarxa ben articulat i un professional —que Ortega (2004) anomena “educador”— que exerceixi el rol de figura d'acompanyament socioeducatiu.

Aquest nou concepte és també el que marca el tarannà en el procés comunitari de Tortosa i en què es troba immers el Programa 6-16.

Es tracta d'entendre que no existeixen líders en el procés. Totes les entitats del tercer sector i les diferents institucions implicades hi participen des de diferents vessants però amb objectius comuns i compartits en què tothom s'hi ha de trobar representat en igualtat de condicions i amb el mateix pes dintre del procés. És per aquest motiu que també entenem que els facilitadors del procés comunitari, en cap cas, en són els líders. També la implicació de cadascú serà en major o menor grau en funció de l'interès o les necessitats sentides o del moment concret en què es troba. El treball en xarxa fa possible, i alhora garanteix, aquest lideratge compartit.

En paraules de Puig i Campo podríem dir que:

“El treball compartit entre les administracions i entre aquestes i les entitats socials s’ha de basar en fórmules de lideratge no piramidal. Fórmules que respectin valors com la coresponsabilitat, la participació, la pluralitat, la cooperació, el compromís mutu o la interdependència” (2012: 7).

Aquesta és part de la filosofia de base de tot el procés comunitari en si. Així doncs, a part del model amb què s'ha funcionat fins al moment, inspirat en els postulats de Marchioni i Giménez ens podem fixar també amb la proposta del model de treball en xarxa que ens presenta el professor Ubieto (2007) i que ens mostra una experiència d'aquest model en infància i adolescència dintre al territori català anomenat *Interxarxes*. Es tracta d'un projecte de dimensió comunitària interserveis dintre d'un mateix territori i que ens podria servir com a experiència-model per al cas de la nostra ciutat.

El mateix Ubieto defineix el treball en xarxa de la següent manera:

“El trabajo en red deviene así del resultado de un pacto entre profesionales que consienten que un referente tercero, la situación (sujeto, familia) a abordar, que organiza y vectoriza su trabajo alrededor de este vacío de saber, de un interrogante que los pone a trabajar, causándoles el deseo de colaborar a una intervención realista en el tratamiento del malestar” (2007: 28).

Entenem que l'autor proposa la construcció d'una xarxa de treball entre professionals però sempre tenint en compte que al centre de la intervenció es troba en el subjecte o la família i que aquest és qui exerceix de director del seu propi procés de canvi i/o millora. En aquest procés, la construcció real del cas es fa de forma compartida entre els

diferents professionals que formen la xarxa i, al mateix temps, han de ser conscients i trobar-se compromesos amb la xarxa atès que aquesta funciona com a eina; la xarxa és en si una eina, ja que la solució a la situació o al procés no serà possible només amb la intervenció de diferents professionals coordinats que ofereixen recursos. És la pròpia xarxa la que esdevé eina per al beneficiari.

En tot aquest entramat, pensem que, evidentment, ha d'existir un professional que serveixi d'acompanyant. Per tant, la figura de l'acompanyament professional serà també indispensable i necessària. Un acompanyant socioeducatiu de l'individu en el camí que ell mateix ha de recórrer.

De totes maneres, el mateix Ubieto (2007: 29) exposa tres requisits fonamentals per tal que el treball en xarxa proposat sigui sostenible.

- 1. Hace falta un pacto previo entre los actores implicados sobre la necesidad de elegir este modelo. Esto implica un tiempo preliminar para hacer convergir las expectativas e intereses de un grupo inicial que dinamice y asegure la puesta en marcha del proyecto (...). Trabajar en red, bajo esta perspectiva, no se asimila a lo que habitualmente entendemos por coordinación.*
- 2. Hace falta que la apuesta inicial se traduzca en compromiso, uno por uno, de todos los agentes del proyecto, lo cual ya supone una posición ética ante las dificultades, que opta por abordarlas en lugar de negarlas u obviarlas (...). La experiencia nos muestra como muchas veces esta angustia nos impide tomar decisiones, lo cual introduce cierta cronificación del caso, y otras veces nos precipita a tomar decisiones que, sea por la vertiente de colmar la demanda (conceder prestaciones, activismo profesional), o por la de imponer exigencias imposibles (condiciones al usuario no realistas), auguran la ruptura del vínculo.*
- 3. Estos dos requisitos si bien son necesarios no son suficientes ya que por sí mismos no evitarían el voluntarismo que suele devenir estéril. Hace falta un paso más en la dirección de disponer de un plan mínimo (modificable cuando proceda) ya que la colisión espontánea de los profesionales no garantiza la sostenibilidad del trabajo en red o lo hace solo en el modelo de la derivación protocolarizada que, como decíamos, es la mejor manera de dejar a los sujetos a la deriva, navegando en la intrincada red de servicios y profesionales. Este plan es la garantía de la aplicación del modelo ya que es a partir de él que se definen las reglas de juego (...). Traduce, un modelo organizativo,*

ese pacto entre profesionales, al que aludíamos antes, y es la clave de la sostenibilidad.

Si més no, la justificació, fonamentació i construcció del marc teòric del Programa 6-16 ens ha de servir per poder dotar al programa de “vida pròpia”, és a dir, una estructura sòlida i consolidada que esdevingui perenne més enllà de l’existència i implicació d’aquells que són els facilitadors actuals.

Segurament aquest canvi, basat en la societat del coneixement, ha suposat un canvi en hàbits de tot tipus i, el més important, potser ens ha sorprès quan encara no estàvem del tot preparats i ho estem fent a marxes forçades. Aquest canvis incumbeixen a tota la societat en general, de totes les edats i de qualsevol que sigui la seva condició. És en aquest moment quan la comunitat, com a entorn d’aprenentatge i de noves relacions socials, on també les ciutats educadores prenen més rellevància que mai. La ciutat de Tortosa ha posat el seu gra de sorra amb l’inici d’un procés comunitari complex però consolidat. El context en què es troba la ciutat és concret i és on conflueixen diferents casuístiques que fan que la situació sigui complicada i requereixi d’intervencions a nivell comunitari però també d’equitat entre la ciutadania.

De totes maneres, fins a dia d’avui s’han donat aspectes fonamentals en què es basa la ciutat educadora i és, sobretot, el teixit cooperatiu, col·laboratiu i participatiu entre l’ajuntament del municipi, les institucions, l’administració autonòmica, entitats del tercer sector de la ciutat i un gruix important de voluntaris. Això és la mostra que s’aposta fermament per aquest model de ciutat atès que hi ha convicció plena per totes les parts i s’hi dediquen cada vegada més esforços per tal que Tortosa esdevingui Ciutat Educadora seguint les bases que es van signar entre aquelles ciutats que ja tenen aquest distintiu i que es recullen a la Carta de Ciutats Educadores.¹⁷

*“El concepte de **ciutat educadora** entén que les ciutats són font d’educació per elles mateixes, des de tots els seus àmbits i per a tots els seus ciutadans. La ciutat serà educadora quan assumeixi una intencionalitat i una responsabilitat de formació, promoció i desenvolupament de tots*

¹⁷ Carta de Ciutats Educadores 17 de maig de 2016. http://www.edcities.org/ca/wp-content/uploads/sites/6/2014/03/CARTA_catala.pdf

els seus habitants, començant pels infants i joves. Les formes concretes de desenvolupar polítiques coherents amb la idea de ciutat educadora són tan diferents com diverses són les ciutats. De totes maneres, aquesta declaració política resulta un bon marc per impulsar accions concretes des dels Projectes Educatius de Ciutat (PEC) o els Plans Educatius d'Entorn. En els dos casos estem davant de propostes de política educativa que han impulsat projectes d'aprenentatge servei” (Puig i Campo, 2012: 5).

En el cas de Tortosa tenim l'avantatge que no només hi ha implicades les institucions i entitats socials del municipi, també els voluntaris, com a representants de la ciutadania, sinó que, a més, i com ha quedat reflectit en la infografia en què hem mostrat el disseny del programa, hi ha una implicació de molts altres organismes de dintre la ciutat, com per exemple, representants d'àmbits de salut, d'habitatge, de treball i ocupació i això és fonamental per assolir l'objectiu proposat.

Aquesta estructura existent arran del procés comunitari engegat a la ciutat i també de les relacions establertes mitjançant el Programa 6-16, fan que s'hagi teixit una xarxa de treball interessant i àmplia que hem de dotar d'un contingut que sigui profitós i beneficiï totes les persones. Es tracta d'entendre el treball en xarxa des d'una nova perspectiva. Defugir un treball en xarxa entès com un seguit de coordinacions entre professionals que s'acaba convertint en una fórmula per compartir el malestar per l'usuari del servei però que, a la vegada, cada professional l'entén des del seu punt de vista, des de la seva especialitat i acaba reduint a l'usuari a una etiqueta en concret. Aquesta parcel·lació de la persona dificulta entendre-la com un subjecte íntegre que també disposa de potencialitats. A tot això, l'usuari es converteix en un subjecte que divaga per la xarxa de serveis que, amb la manca de connexió i de treball conjunt entre els professionals, i sense tenir en compte la voluntat de la persona, acaba esdevenint un consumidor de recursos. Consumidor de medicaments que li recepta el metge, consumidor de recursos socials i econòmics que li ofereixen des de serveis socials, etc. En definitiva, esdevé un consumidor passiu.

Segons explica el professor Ubieto (2009) podríem dir que, actualment, el saber es troba fragmentat i, per tant, no podem acudir a un professional en concret atès que la demanda del malestar del subjecte és difosa; per tant, el professional que atén té dues opcions: per una part, pot continuar pensant que el saber prové dels recursos que pot “administrar” a aquest subjecte, o bé creure que, en realitat,

el professional forma part d'un tractament que avui en dia és la xarxa de professionals.

Aquest nou model suposa, doncs, la necessitat de crear un pla; és a dir, allò que uneix de forma compromesa, no només a base de protocols i coordinacions professionals, tant a la persona usuària com als professionals en una estratègia d'intervenció compartida i estable. Aquest pla és la garantia que el compromís per a totes les parts serà portat a terme i seguirà el model que proposem sense tornar a recaure en la intervenció puntual i desconnectada entre professionals coordinats. Un pla que ha de servir per tal de poder "construir" el cas de forma conjunta i no només una relació de coordinació establerta entre professionals. És a dir, es tracta de veure l'altre sense deixar-nos posar etiquetes, sense que sigui un personatge creat pels professionals que l'atenen. Hem de veure l'altre apropant-nos als ciutadans i ciutadanes per descobrir que hi ha en ells, atès que de tots podem aprendre i descobrir les seves potencialitats.

Ubieto ho exposa de la següent manera molt clarament al seu blog personal:

“La cuestión ahí es cómo se lleva a la práctica esa transversalidad. Porque la red puede ser tanto un apoyo como una trampa que atrapa al sujeto y le encasilla en una etiqueta diagnóstica y un protocolo asistencial rígido. Ubieto reconoce que sólo con una red orientada conjuntamente se pueden abordar esos problemas y que la interdependencia debe tomarse no como una debilidad, sino como una riqueza. “Que el médico no pueda tratar él solo a partir de ahora una enfermedad y tenga que depender del trabajador social o del educador no debe observarse en términos de impotencia, sino de oportunidad. No es que seamos impotentes, sino que hay cosas que no son educables y eso hay que admitirlo, cosas que no pasan por la educación, sino por la ética. La conclusión es que hay que trabajar en red bajo una orientación que parta de los interrogantes, en lo que no sabemos, en la búsqueda del porqué ese chaval se autolesiona, por ejemplo” (2009).

El treball en xarxa suposa:

- Produir col·lectivament el cas ja que els casos no existeixen sinó que els construïm i s'han de construir de forma conjunta.
- Funcionar com a mediador entre les dificultats de les persones i els recursos existents.
- Actuar com a mitjà de contenció en situacions de crisi.

- Articular la visió global de la situació i dels diferents elements que la componen amb un tracte individualitzat.

Es tracta de fer una aposta per un mètode que permeti trobar una orientació en la situació en què s'ha d'intervenir.

Així doncs, ens replantegem la figura de la ciutadania no només com a habitant del municipi sinó com a subjecte actiu i proactiu.

Per tal d'aconseguir-ho és necessària la figura de *l'acompanyant*. L'acompanyant l'entendem com un tutor de resiliència; és a dir, un subjecte que s'encarrega de ser la guspira que dóna suport en el procés de canvi que cada subjecte fa per si mateix. Haurem de tenir en compte que hi haurà persones del municipi immersos en situacions de risc o vulnerabilitat i necessitaran d'aquest acompanyament amb més incidència que altres o al menys que l'acompanyament es porti a terme per part d'un professional que concebi el procés d'acompanyament amb intencionalitat educativa. Un acompanyant que dóna suport al subjecte en aquest entramat de treball en xarxa, per optimitzar el treball socioeducatiu (Vallés, 2014) una xarxa que juga el paper de sostenidor en el compliment del pla establert per tal que pugui esdevenir realment un procés per apoderar i per tal que sigui útil al subjecte que ha de ser l'agent de millora de la seva vida.

El que volem dir amb això és que, l'acompanyament l'entendem com un procés de suport que es dona quan un subjecte exerceix de tutor de resiliència d'un altre però que, en algunes ocasions, cap dels dos subjectes implicats en són conscients, si més no, en altres aquest acompanyament té intencionalitat i és concebut com una tasca professional en si mateixa.

Rescatant l'exemple que hem posat anteriorment de la nena de vuit anys i les classes de ballet, podem dir que, possiblement, aquesta nena tingui una vocació i un talent innat per la dansa i això fa que dintre d'aquest context se senti bé, que la dansa li serveixi per apoderar-se i evadir-se de les situacions complicades per les quals pot passar la seva vida en algun moment i, per tant, la professora de ballet serà per a ella un referent clar, una professional que, malgrat que la seva tasca se centri en l'aprenentatge de la metodologia i les tècniques de la dansa, està representant molt més per a aquesta nena.

Per tant, seran també importants els valors que transmeti mitjançant la dansa: la cohesió de grup que sigui capaç d'aconseguir en el si de la classe amb la resta de companys i companyes, la incidència en la millora de l'autoestima de la nena, etc. Tot aquest seguit d'actituds i d'actuaci-

ons que han suposat una millora en el benestar personal i emocional de la nena pensem que justifica l'activitat com a part del procés comunitari de la ciutat, encara que l'activitat en si no estigui pensada en clau de Programa 6-16 pròpiament dit. Així doncs, l'activitat de dansa a què ens hem referit, podria formar part del programa com a procés de millora de les condicions de vida de la nena com a integrant de la comunitat.

Si més no, hem comentat també que existeix per a nosaltres un altre vessant de l'acompanyament, molt més professionalitzat i que això suposa una intencionalitat; és a dir, professionals de l'acompanyament. Professionals que li donen al procés d'acompanyar un afegit d'intencionalitat, que fan del procés d'acompanyar la seva eina de treball, amb una metodologia concreta.

Es tracta de professionals que, evidentment, per les seves característiques i formació, intervindran com a acompanyants en processos vitals més complexos i on els subjectes es troben immersos en situacions de risc i vulnerabilitat més extremes però sense pensar en els professionals com a instruments de rehabilitació ni de teràpia.

Gràcies a la següent figura aportada per Planella (2016) podrem entendre millor a què ens referim:

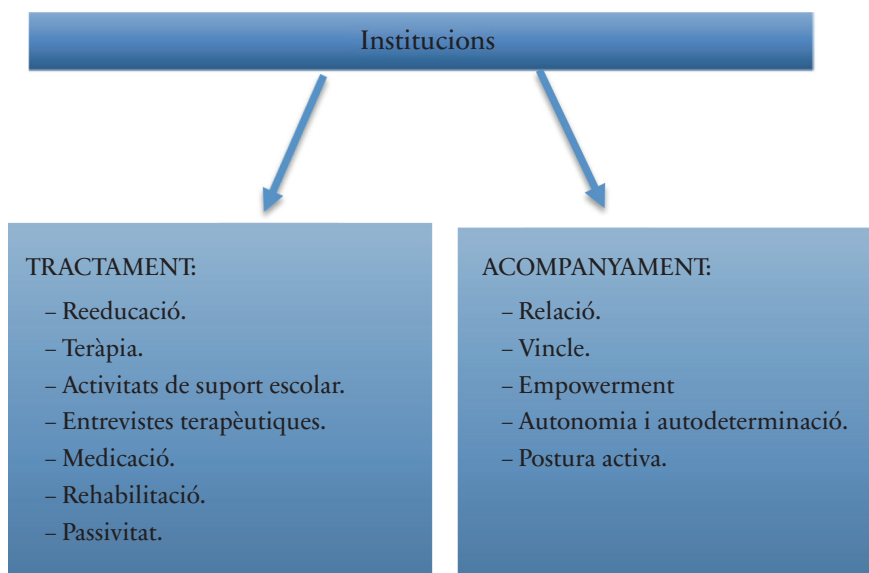


Figura 16. Asèpsia i puresa. Font: Planella (2016: 72).
Acompanyament social

Aquesta nova metodologia en la intervenció requereix d'una postura dels professionals que és diferent a la que estem acostumats actualment i que s'emmarca perfectament dintre del Programa 6-16.

El terme *acompanyament* té tres vessants, tal i com explica Alonso i Funes (2009): una part terapèutica, una part educativa i una part social. A més, segons Vallés (2014) existeixen també algunes funcions com la de coordinació per optimitzar l'acompanyament que també és força interessant i necessària entenent-la com *“una forma de treballar la reconexió, tot ajudant a reconstruir un itinerari personal entre recursos”*.

També els mateixos autors parlen *“d'acompanyament per referir-se a unes formes de treball amb persones autònomes, o que han de convertir-se en autònomes, que es troben immerses en processos vitals de canvi”*.

“Des del vessant de l'acompanyament social, però, dir que s'entén i “representa una forma de treballar amb les persones i els grups amb dificultats per aconseguir la seva incorporació a la societat”. Per la seva part, ens referíem al vessant més educatiu de l'acompanyament com una reformulació del concepte de tutoria i arrela en el concepte clàssic de “mentor”. Des de la perspectiva del vessant més terapèutic té a veure amb el concepte que els professionals no atenen patologies o pacients sinó que treballen amb processos de l'individu i que aquests no poden arribar a bon port si no es treballa en clau d'acompanyament. “Amb l'acompanyament el que es vol recalcar és que l'efectivitat de les accions socials, terapèutiques o educatives van associades a la companyia. Es considera que les persones no arribaran al mateix punt, a obtenir el mateix resultat en la seva evolució si només es posa al seu abast de manera despersonalitzada un recurs. Per tant, la idea d'acompanyament és indissociable de la idea del doble dret. El doble dret de les persones a rebre determinades prestacions i també el dret a la personalització, al suport personalitzat perquè aquestes ajudin acabin sent eficients.”

És precisament en aquesta tasca d'acompanyament en què ens centrem per donar cos teòric al Programa 6-16 des de la perspectiva que defineix Planella, J. (2008: 3):

“parlar d'acompanyament reubica, d'entrada, el rol de qui acompanya i el rol d'aquell que és acompanyat—, això es porta a terme reconstituïnt les postures de poder i control que havien estat creades des de models d'intervenció molt més paternalistes”

A més, el mateix autor ens ajuda a descriure quins són els elements que fonamenten l'acompanyament social i educatiu i els detallem a continuació (Planella, 2008):

1. La necessitat de renovació: “parlar d'acompanyament ressitua, d'entrada, el rol de qui acompanya i el rol de qui és acompanyat, reconstituïnt especialment les posicions de poder i control que havien estat creades des dels models paternalistes de la intervenció social”.

2. La proximitat: acompanyar és baixar al pou de l'altre. Bermejo (1998) apunta que només baixant al pou de l'altre podrem veure les coses des del seu punt de vista, adonar-nos del que significa per a ell la seva situació.

3. El reconeixement de l'altre: reconèixer l'altre com a protagonista de la seva vida, de la seva història. Aquest reconeixement consisteix en donar poder a l'altre. L'acompanyat, l'acompanyant i la relació d'acompanyament creen el clima i la possibilitat de l'execució del projecte comú d'acompanyament.

4. Participació activa: és preferible que el subjecte que acompanyem s'equivoqui en la seva tria, que no pas que triem nosaltres per ell. Comencem a restar enrere els models en els quals l'educador social era l'expert en la detecció de necessitats i en la projecció de projectes vitals. Es tracta de possibilitar que l'altre recuperi el poder de decidir i actuar en la seva pròpia vida.

5. Circulació de la paraula: pràctiques com l'assemblea setmanal, la tertúlia cafè, la tutoria activa, els grups de conversa possibiliten relacions fonamentades en l'ús de la paraula. Es tracta de fer sentir la seva veu, de dir el que pensen, de demanar allò que necessiten, en definitiva, de sentir-se viu a través de la pròpia paraula.

6. La idea d'itinerari: A través de l'educació social posem el subjecte en moviment, l'activem, el fem sortir de mil i una situacions de vida cronificades. Els itineraris possibiliten que la persona sigui conscient de la seva realitat, de descobrir en quin moment vital es troba i cap a on vol anar.

7. La comunitat: les persones amb necessitats socials circulen per la comunitat, però aquesta circulació massa sovint és un miratge que acaba desapareixent. Seguim emprant de manera general molts serveis socials i diferents dels de la majoria de persones. Aquesta perspectiva de l'acompanyament en la comunitat com a element clau d'aquest plantejament també la proposta Morquecho quan reclama un retorn a l'espai de l'àgora social per a les persones etiquetades que n'han estat excloses.

Per tant, nosaltres entenem la relació d'acompanyament com l'eina per desenvolupar una escolta participativa que permeti a la persona convertir-se en autor del seu propi procés de canvi i que presentem a continuació gràcies a les aportacions de Salomé (2004) i Planella (2016: 85):

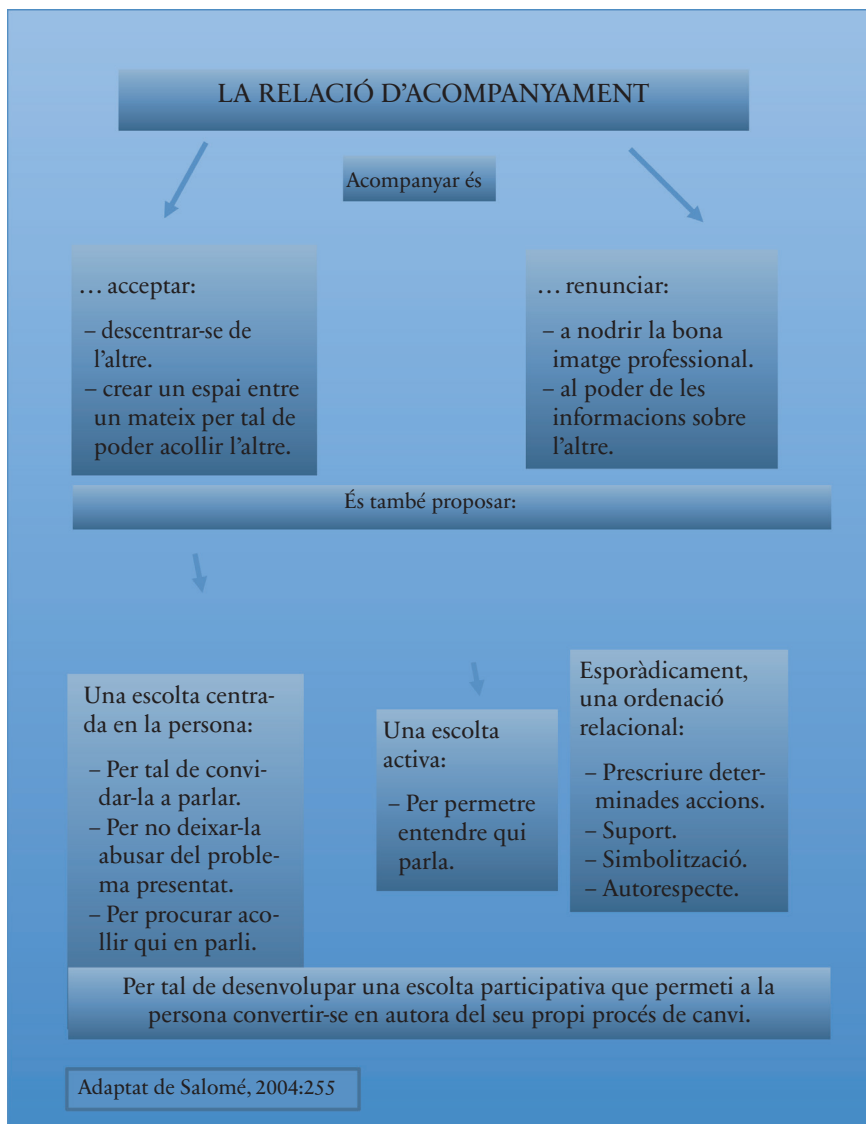


Figura 17. La relació d'acompanyament. Font: Planella (2016: 85).
Acompanyament social.

Quan pensem en acompanyament socioeducatiu, i després de veure quina és la seva definició i en què es tradueix a la realitat com comentava Planella amb la figura anterior, pensem que el professional que disposa de les característiques i les habilitats per poder realitzar aquesta tasca és, entre d'altres, l'educador social.

Si més no, som conscients que existeixen altres professionals de la intervenció social i professions afins que actualment estan treballant en el si del programa i que són coneixedors i impulsors del mateix. Evidentment, segurament aquests estan desenvolupant tasques d'acompanyament i alguns, possiblement, sense ser-ne del tot conscients; és a dir, fan l'acompanyament sense la intencionalitat a la qual ens referim quan parlem d'acompanyament social com a eina d'intervenció social.

Es tracta d'entendre que els processos d'intervenció social, ja des de sempre, han estat desenvolupats des de professions afins a l'educació social mentre aquesta encara no es coneixia com a tal. A dia d'avui, i també en el si del Programa 6-16, es troba aquesta amalgama de professionals que formen part del constructe de la intervenció social i, per tant, han fet aportacions molt valuoses i amb les quals hem arribat fins on som avui dia. De totes maneres, pensem que és des del prisma de l'educació social on s'ubiquen programes com el 6-16 i és l'educador social el professional que s'hauria d'encarregar de fer de "ròtula" per gestionar les accions que se'n desprenen. Els postulats des de l'educació social podrien ser l'espai on conflueixen aportacions de la resta de professions i sabers per tal de poder trobar una visió compartida i, més o menys, unificada del programa. Els diferents professionals i actors que formen part del programa que han aportat el seu saber des de disciplines ben diverses i això és una de les seves riqueses, sense cap mena de dubte, es tracta d'una riquesa important i imprescindible però, ens trobem en un moment en què s'han de trobar visions compartides de la realitat.

D'aquesta manera, entenem que el professional de l'educació social, és a dir, l'educador social, no és l'únic que pot intervenir en aquesta realitat atès que l'educació social és una funció de tots, una tasca interdisciplinària. En paraules d'Ortega (2004) podríem dir:

“pueden y deben participar, en función de sus competencias, los diversos científicos y profesionales de las ciencias sociales, ya sean estos psicólogos, psicopedagogos, médicos, sociólogos, trabajadores sociales... no obstante,

entiendo que debe ser la pedagogía —sobre todo des de la pedagogía social— la que se ocupe de realizar la ingente labor de elaboración que permita armonizar, organizar y orientar una reflexión científica y de praxis que sintetice y exprese de forma sincrética todo este conjunto de elementos y factores socioculturales, socio-históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, objetivos, valores... que está implicado en la educación social para, de este modo, llevarlo a la educación social práctica e interventora específica de la pedagogía en general y, sobre todo, de la pedagogía social?” (p. 120).

Per tant, ens reiterem en què, la figura de l'educador social, pel seu perfil professional, hauria de ser qui pogués dirigir aquest procés d'acompanyament social i que guiés la intervenció social sota el paraigua de la Pedagogia Social.

A part de la visió de l'acompanyament entesa entre el subjecte que acompanya i el subjecte acompanyat, podem també entendre-ho com un procés de col·laboració, millora i cooperació entre professionals. És a dir, l'acompanyament pot donar-se també entre companys de la intervenció social. No es tracta pas de veure-ho des d'un vessant exclouent, ans al contrari. Amb això volem dir que la figura de l'educador social pot esdevenir, doncs, la del professional que acompanya la resta de professionals en la seva tasca diària d'acompanyament a les persones.

Han estat molts els autors que han col·laborat en la definició de la professió i de les pràctiques professionals que es porten a terme des de l'educació social. Si més no, prendrem com a primera definició de referència la que proposa ASEDES (2007) i que la podem trobar dintre del document conegut com “Documents professionalitzadors” en tant que entén l'Educació Social com:

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

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

Pensem que aquesta definició ens és vàlida des del moment en què és àmplia, però Quintana i Cabanes (1984) van concretar molt més aquesta definició i consideraven que es tractava d'una ciència que té com a objectiu el fet de preparar als individus per a la seva vida social i intervenir de forma educativa en circumstàncies de caire especialment conflictives.

Si més no, recentment el professor Fantova (2015) dona la seva peculiar definició sobre la professió i és la que nosaltres compartim perquè pensem que s'adapta perfectament a la realitat del Programa 6-16:

“La educación social busca desencadenar aprendizajes, pero en tanto que social entiende que dichos aprendizajes están al servicio de la interacción (autonomía funcional e integración relacional). La educación social se distingue de otras formas o procesos de intervención social por su mayor énfasis en el aprendizaje de las personas destinatarias. Y se distinguiría de otras formas o procesos de educación por el tipo de necesidades educativas, objetivos pedagógicos y actividades curriculares: no por el tipo de personas destinatarias. No se puede aceptar que haya formas o actividades de educación excluyentes que dejan fuera a personas para que se ocupe de ellas la educación social. Ese posicionamiento residual no nos parece admisible.

El hecho de que hoy en día, la educación (y pedagogía) social tenga, a nuestro entender, su lugar preferente (de actor protagonista), como profesión y disciplina de la intervención social, en el ámbito de los Servicios sociales, no excluye en absoluto que pueda o deba estar presente en otros ámbitos sectoriales (como actor secundario)” (p. 4).

Entenem que no es tracta de realitzar activitats dintre del Programa 6-16 que tinguin una funció de tractament i acompanyament a persones en situació de risc o vulnerabilitat, sinó que es tracta de programar accions i activitats a les quals pugui participar el conjunt de la comunitat de ciutadans i ciutadanes de Tortosa. Per tant, es tracta d'accions enteses des de la funció de l'acompanyament i sota el paraguai de l'Educació Social, és a dir, la praxis de la pedagogia social. Es tracta que siguin accions que serveixin per apoderar els beneficiaris i que aquests, al mateix temps, puguin iniciar el procés de millora personal, inclosos els més vulnerables, però no únicament aquests.

Així, entenent que l'educació social és la disciplina que empara les accions portades a terme en clau d'acompanyament social, se'ns

fa imprescindible definir quina és la tasca de l'educador social com a professional, i també quines són les seves accions.

Una primera aproximació a la definició de l'educador social la trobem en el codi deontològic professional aportada per ASEDES (2007) i exposa:

*“L'educador o educadora social és un professional de l'educació que té com a funció bàsica la creació d'una relació educativa que faciliti a la persona ser protagonista de la seva pròpia vida. A més, l'educador o educadora social, en totes les seves accions socioeducatives, partirà del convenciment i responsabilitat que **la seva tasca professional és acompanyar la persona, el grup i la comunitat per tal que millori la seva qualitat de vida**, de manera que en la relació socioeducativa no li correspon el paper de protagonista, suplantant les persones, els grups o les comunitats afectades. Per això en les seves accions socioeducatives procurarà sempre una aproximació directa cap a les persones amb què treballa, afavorint-hi aquells processos educatius que els permetin un creixement personal positiu i una integració crítica en la comunitat a la qual pertanyen.”* (ASEDES, 2007: 25).

Altres autors també han realitzat aportacions per poder concretar encara més la definició del professional de l'educació social, d'entre elles destaquem la de Planella (2008), que aporta elements com la necessitat que l'educació social no esdevingui constructora de “mons paral·lels” i ho exposa de la següent manera:

“l'educador social en aquesta tasca d'acompanyant hauria de poder fer-se prescindible per al subjecte que ha acompanyat en el seu trajecte de creixement i d'autonomia personal. És necessari que l'educació social faci possible aquesta incorporació, aquesta connexió amb la comunitat i amb el seu entorn. L'educació social ha d'esdevenir socialitzadora, no segregadora o constructora de “mons paral·lels” (p. 6).

També ens semblen interessants les aportacions de Civís i Riera (2007) quan diuen que els subjectes de la intervenció són el tret diferencial entre l'educador social i altres tipus de professionals de l'educació com puguin ser els mestres, per exemple, i ho defineixen així:

“A nuestro entender lo que diferencia la intervención del educador social de la intervención de otros educadores (como el maestro) no son los sujetos

de intervención sino la especificidad de su encargo profesional, en cuanto a la especialización en los procesos de educación social de personas, grupos o comunidades? Lo que diferencia la tarea de los educadores sociales de otros educadores no son los “sujetos de intervención” [...], nuestros sujetos de intervención son toda la población.” (Civís i Riera, 2007: 111).

I, finalment, estem d'acord amb Vallés (2009) i fem incidència també en la definició aportada per l'Oficina Europea de l'Associació Internacional d'Educadors Socials (AIEJI, 2005: 11) atès que ressaltava especialment la necessitat que gràcies a la intervenció de l'educador social la persona sigui apoderada, i ho exposa dient:

“En términos generales, los métodos de la educación social son múltiples y pueden ser descritos como los esfuerzos que combinan la necesidad de los grupos objeto de atención con la finalidad del trabajo socioeducativo. La perspectiva se centra en los valores y objetivos de los usuarios, como la democratización, la autodeterminación y la autonomía. El ideal es el de la persona empoderada (empowered) que es capaz de entender y actuar dentro de la comunidad, a través de sus propias perspectivas, conocimientos y habilidades.”

Per tant, després d'estar d'acord amb la definició de la disciplina de l'educació social i de les característiques dels professionals que la desenvolupen, necessitem també tenir en compte quines són les seves funcions en relació amb l'acompanyament i que gràcies a la investigació empírica aportada per Vallés (2011, 2014) resumeix a les següents:

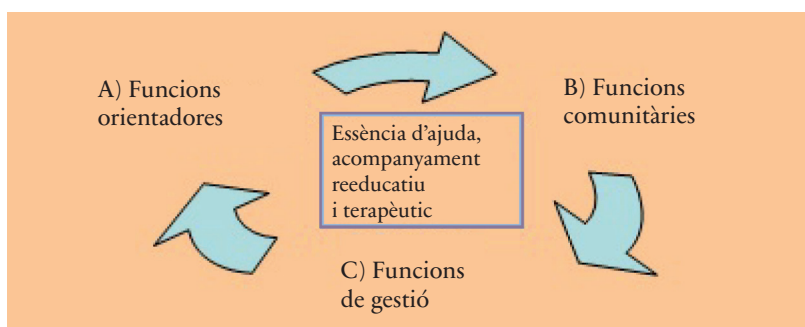


Figura 18. Funcions polivalents dels professionals de l'educació social.
Font: Vallés (2014: 1). *Las funciones polivalentes del educador social en nuestra sociedad.*

La importància d'aquest model teòric és la importància de les funcions de gestió, comunitàries i orientadores en l'acompanyament i totes aquestes es troben en el Programa 6-16 per donar sentit a la funció principal, que és la socioeducativa.

Ens trobem amb un context concret i un municipi que ha fet una aposta en ferm per esdevenir en el futur en ciutat educadora a partir de la posada en funcionament d'un procés comunitari molt potent i sempre en constant procés de construcció; és a dir, no com una fita sinó com un procés de millora constant. És en aquest marc en què si la ciutat esdevé educadora, els seus protagonistes —siguin dintre del procés comunitari com a professionals, com a institució o com a ciutadans i ciutadanes— han d'esdevenir figures d'acompanyament capaces de cristal·litzar projectes d'intervenció socioeducativa de tipus individual o col·lectiu, d'acord amb la metodologia pròpia de l'Educació Social manifestada, entre d'altres, per Pérez Serrano (2004), Vallés (2009), Feliz (2010), Senra (2011) i Varela (2012).

Per tant, tenint en compte la definició d'Educació Social i les funcions d'aquest professionals exposades per Vallés (2009: 172), podem adjuntar al decàleg que va aportar Gendreau (2001) amb relació a les bones pràctiques del professional que educa i que ens serveix perfectament per entendre la postura dels professionals de l'acompanyament social que nosaltres proposem i que detallem a continuació:

1. *El educador es el segundo actor principal de toda intervención, después del joven mismo.*
2. *El educador es el lugar de descanso que el joven utiliza para descubrir el sentido que puede tomar un objetivo y los instrumentos que el medio le ofrece para conseguirlo.*
3. *El educador es también pausa o descanso con la esperanza de ayudar al joven a relativizar una desesperación. Para hacerlo, el educador tiene que renovar constantemente su acción y motivar una fe realista en las posibilidades del joven. Esta fe debe basarse en rigor profesional, lucidez teórica y coherente práctica.*
4. *El educador escucha las necesidades y sentimientos del joven en el contexto específico de la vivencia educativa compartida para identificar y evaluar de forma concreta con él los medios más apropiados para que pueda responder mejor.*
5. *El educador no es únicamente un profesional que identifica los conflictos del joven son sus interacciones, sino aquel que busca el sentido*

- que pueden tomar estos conflictos aquí y ahora; al hacerlo ayuda al joven a realizar generalizaciones que le iluminarán en sus comportamientos y en sus formas de ser.*
- 6. El educador no busca la confrontación en los detalles, pero no teme tampoco confrontar al joven cuando es necesario, porque sabe que en proceso de readaptación tiene necesidades de consolidar sus balbucientes comportamientos y sus nuevas adquisiciones.*
 - 7. El educador se quiere hacer presente en el otro. Para ello manifiesta su estima hacia el sujeto, pero respeta sus ritmos, porque entiende que el sujeto es, ante todo, un ser total que se construye en todos los aspectos humanos. Entonces es cuando la intervención toma finalmente todo su sentido.*
 - 8. El educador, para seguir y desarrollarse, se forma de alguna manera satisfactoria para el joven, sus padres, sus colegas, su equipo educativo, y también para él mismo, todo este conjunto de objetivos y actitudes profesionales inspirados en modelos teóricos y prácticos inscritos bajo la dirección de continuidad y del cambio controlados lo más rigurosamente posible.*
 - 9. El educador garantiza que su saber hacer tiene que mantenerse siempre en un marco funcional, lo cual le permite conseguir efectivamente un rigor profesional de calidad.*
 - 10. El educador con el trabajo en equipo y la colaboración interdisciplinar, no puede aislarse en el egocentrismo profesional.*

Tenint això en compte, anomenarem alguns aspectes transversals que pensem que s'han de donar en tot procés d'acompanyament atès que són elements clau. Els detalllem seguidament:

1. Personalització. Cada persona acompanyada és diferent. Cada procés d'exclusió és diferent. Per això, també seran diferents els objectius, els temps, les estratègies i els recursos a utilitzar en cada cas. Com al seu torn, cada evolució serà diferent, també ho són els esforços i temps d'intervenció.

2. Grupal. L'acompanyament es porta a terme en un àmbit grupal de socialització. Cada persona realitza el seu itinerari el seu procés juntament amb altres persones que estan fent també el seu procés i són acompanyades.

3. Equip. És vital que si bé hi ha un professional de referència aquest tingui al seu torn la referència d'un equip. Això suposa un continuat exercici de transcendir i estar obert a les opinions dels altres.

4. Integralitat. L'acompanyament parteix d'una visió integral de la persona i el seu desenvolupament. Assumeix la persona amb els seus problemes, però també amb les seves habilitats i capacitats, amb les seves ruptures i els seus lligams. No cal saber de tot però sí ser capaç d'entendre i coordinar les actuacions que es requereixen en les diferents dimensions (afectiva, sanitària, legal, laboral, formativa...).

5. Coordinació i treball en xarxa. La coordinació i el treball en xarxa es pot donar a diferents nivells, des de només compartir informació, passant pel contrast dels casos fins a un treball comú.

6. Anades i tornades. Els processos d'exclusió no són lineals. El mateix passa amb els processos d'incorporació. Per tant, l'acompanyament d'aquests processos no és estàtic sinó dinàmic.

7. Llibertat. Cal partir de la llibertat de la persona en l'inici o continuació del procés. Això no pot venir de la imposició o de l'obligació. El model d'acompanyament requereix de la implicació de la persona que és acompanyada. Això no vol dir que en el procés d'acompanyament no calgui a vegades l'autoritat, i fins i tot la directivitat, o que el rol educatiu es perdi.

8. Es tracta d'una relació humana amb tot el que això comporta de respecte i igualtat. En la mesura que acompanyem ens impliquem amb la persona el temps que dura el procés.

9. Formació contínua. Formació entesa com un creixement personal i professional en capacitats, habilitats i estratègies a l'hora d'acompanyar basada, sobretot, en espais formatius que parteixen de la praxis diària. Per això el professional que acompanya també ha d'assumir ser acompanyat per altres professionals o espais formatius com a part de la seva bona praxis professional.

10. Visió crítica. Compromís i visió crítica per part de la persona que acompanya i vers a la situació d'injustícia i desigualtat que existeix darrere de les persones que acompanyem.

Així doncs, tenim clar que en clau d'educació social, l'acompanyament és una tasca professional pròpia dels educadors i, per tant, aquests són coneixedors de la proposta metodològica seguint les aportacions d'Alonso i Funes (2009: 34) com és el cas del Programa 6-16 i que es divideix en dues parts:

- La fase del procés d'acompanyament (acollida, acord del pla, desenvolupament del pla i final del procés).
- Aspectes de l'acompanyament transversals a les diferents fases i inherents al conjunt d'actuacions.

Si més no, un cop fonamentada la nostra aposta per la visió del Programa 6-16 des del vessant de l'acompanyament social, també podem dir que, per tal de poder programar unes accions concretes dintre del marc del programa, hem d'establir unes característiques o línies de treball clares que marquin una filosofia concreta. Així doncs, encara que en clau d'acompanyament, les activitats diàries encara que siguin de diferents tipus han de tenir uns valors comuns que ens ajudin a definir i discernir perquè podem incloure unes activitats en el marc del Programa 6-16 i per què no podem incloure-hi d'altres.

En pàgines anteriors hem comentat que, des del moment en què el programa es troba immers dintre d'un procés comunitari de tota la ciutat, totes les activitats que es desenvolupen dintre de la ciutat de Tortosa, encaminades a la millora dels ciutadans i ciutadanes, podrien ser susceptibles de pertànyer al programa.

També hem afegit que hi ha activitats que, malgrat no haver estat programades per professionals que avui dia formen part del Programa 6-16, com per exemple, totes aquelles activitats que ja les estaven portant a terme diferents entitats del tercer sector i, a dia d'avui, formen part del Programa però estaven dissenyades a priori. Hem exposat que podríem incloure-ho dintre del programa des del moment en què mitjançant l'activitat es produís l'acompanyament vers la persona que es beneficia de l'activitat (que no necessàriament es tracta d'una persona en situació de risc o vulnerabilitat) encara que el professional que realitzi aquest acompanyament no fora del tot conscient de la transcendència de la seva intervenció. Segurament en aquest cas es tractaria d'un acompanyament per part d'un professional que actuaria com a tutor de resiliència però no tindria perquè intervenir des de la perspectiva de l'acompanyament social.

Si més no, és evident que les activitats que es posen en funcionament des del Programa 6-16 són activitats programades en clau d'educació social i on la finalitat de la intervenció sí que és l'acompanyament social i educatiu. És a dir, es distingeix de les anteriors per la seva intencionalitat.

Des del nostre entendre, les activitats programades dintre del Programa 6-16 haurien de seguir una línia d'intervenció, una filosofia concreta i una metodologia. D'aquesta manera s'haurien d'unificar criteris per tal de tenir clar quines són les activitats programades i de quina manera hauríem de fer propostes per a possibles activitats futures que realment aposten per la millora de la ciutadania en clau d'acompanyament social.

Pensem que les activitats programades, dissenyades i coordinades des del programa s'han de regir per uns criteris mínims, compartits i unificats per tal de donar resposta als objectius del programa i d'acord amb la seva missió i visió, som conscients que depenent de l'activitat es posaran en valor més uns que els altres. És per aquest motiu que pensem que no és necessari plantejar activitats noves o diferents a les que s'estan realitzant avui dia. Les activitats actuals que s'emmarquen dintre del programa es justifiquen perquè donen resposta a necessitats socioeducatives reals i diagnosticades per les diferents comissions. Si més no, es tracta de poder trobar una metodologia compartida entre elles. I a més, pensem que ha de tractar-se d'una metodologia que sigui sensible a la pedagogia de l'acompanyament socioeducatiu.

És per aquest motiu que, des d'aquí fem una aposta i una proposta per la metodologia de l'aprenentatge servei amb l'objectiu de repensar algunes de les activitats del programa. A més, alguns dels membres que formen part de les diferents comissions del programa estan d'acord en què algunes de les activitats actuals ja podríem dir que segueixen aquesta metodologia però també comenten que no totes són susceptibles que així sigui.

Alguns dels motius que s'exposen han estat la dificultat per poder fer aliances amb els diferents centres educatius de la ciutat, en moltes ocasions no per manca d'interès ni de motivació professional, sinó que acostuma a tractar-se d'un tema d'encaix a causa de la poca flexibilitat de les institucions.

A més, l'aprenentatge servei és una eina d'educació inclusiva que aposta per valors com la cohesió social i la igualtat d'oportunitats que també són alguns dels objectius que es persegueixen des del programa. Podríem dir que es tracta d'objectius compartits i que fan de nexa d'unió entre el programa i aquesta metodologia educativa.

La realització de projectes d'aprenentatge servei fa necessària una pedagogia sensible a l'acompanyament i des del grup que promou la figura de l'aprenentatge servei també ho tenen molt clar quan exposen que en les accions basades en la metodologia de l'aprenentatge servei cal promoure espais de seguiment individualitzat, espais de trobada on establir conjuntament objectius a curt i llarg termini, conèixer tant les necessitats i demandes com les il·lusions i els somnis de les persones i parlar dels progressos i les angoixes que pot generar el projecte. Sembla adient concretar la figura d'un referent educatiu amb el qual les persones puguin establir un vincle i una relació de confiança. Un referent que asseguri la confidencialitat quan els projectes estan dirigits

a persones en situacions d'exclusió: cal evitar que aquestes persones hagin d'explicar la seva història a tots els professionals dels projectes.

En els projectes d'aprenentatge servei moltes de les accions es realitzen en grup: dissenyar propostes, consensuar acords, repartir responsabilitats i avaluar les accions. Els educadors han d'acompanyar també el grup: cuidar el clima i les relacions que s'estableixen entre els seus membres, afavorir espais de diàleg i participació col·lectiva. Igualment, és necessari vetllar pel desenvolupament de les xarxes institucionals i les relacions de partenariat: cuidar els contactes amb les institucions, avaluar l'evolució dels projectes i revisar les finalitats que perseguim amb la implementació de la metodologia.

De fet, Gijón ho diu textualment de la següent manera:

“[aquesta metodologia, com diu Gijón] requereix que els professionals reactualitzin les seves competències tècniques orientades a promoure la inclusió, com ara el treball de plans individualitzats, la gestió de casos, el disseny d'accions de formació, etc. Però també vol desenvolupar capacitats de sensibilitat pedagògica que permetin generar vincles de confiança, analitzar els prejudicis, sostenir emocions, etc. En definitiva, promoció d'ajuda, assessorament i recolzament al llarg del procés” (2013: 20).

Com dèiem, en aquesta línia de l'acompanyament i també des de l'aprenentatge servei s'intervé i es té en compte els subjectes que es troben en situació de vulnerabilitat. Es tracta d'una metodologia que inclou i que és útil per a tothom, no només una eina per intervenir amb persones en situació d'exclusió. És, per tant, una mesura del tot normalitzadora i inclusiva. Una metodologia que utilitza la pedagogia vivencial i experiencial que és útil per a tot tipus d'individus i, alhora, fa possible l'aprenentatge significatiu. Esdevé un aprenentatge proactiu i des de la motivació i la situació personal de cadascú, per tant, un treball individualitzat i personalitzat a les necessitats i potencialitats pròpies respectant el ritme propi i contextualitzat a la realitat de cada subjecte i municipi.

Per tant, definim el concepte l'aprenentatge servei com:

“una filosofia, és a dir, una manera d'entendre el creixement humà, una manera d'explicar la creació dels vincles socials i un camí per construir comunitats humanes més justes i amb una millor convivència. Aquest vessant filosòfic pretén posar de manifest que l'aprenentatge servei ha de passar de la caritat a la justícia, del servei a la satisfacció de les ne-

cessitats de la comunitat, i de l'èxit individual a la formació personal i col·lectiva” (Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. i Palos, J., 2006: 20).

A més, l'aprenentatge servei a banda de ser una filosofia inspiradora i que encaixa en el procés comunitari i en el Programa 6-16, també és una pedagogia. Una pedagogia que en paraules dels propis autors és definida de la següent manera:

“una pedagogia basada en l'experiència, la reflexió i la reciprocitat; és a dir, una pedagogia que parteix d'activitats reals que duu a terme l'alumnat, però d'activitats que es complementen amb una reflexió sobre tots i cadascun dels aspectes de l'experiència i, finalment, d'activitats dissenyades de manera que la relació entre els joves que presenten un servei i els receptors del servei sigui recíproca: tots dos hi han de guanyar alguna cosa i d'oferir-ne alguna.” (Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. i Palos, J., 2006: 21).

Es tracta d'una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat. Un projecte en el qual els participants es formen treballant sobre necessitats reals del seu propi entorn amb l'objectiu de millorar-lo. Podríem dir que es tracta de vivències d'aprenentatge molt més vivencials, basades en l'experiència que és la base de tot tipus d'aprenentatge per tal que aquest esdevingui significatiu i, al mateix temps, enfortir la xarxa comunitària.

Pensem que aquesta metodologia és totalment útil per poder plantejar activitats dintre del Programa 6-16 que siguin repensades des d'una línia de treball alternativa. És a dir, ens podem replantejar les activitats que estem portant a terme des del programa; en cap cas eliminar-les, perquè entenem que són necessàries, això no ho discutim, però sí que podem debatre quina és la metodologia des de la qual volem realitzar aquestes activitats. Per a això, i com dèiem en la justificació d'aquest document, la filosofia del Programa 6-16 aposta per una intervenció socioeducativa que ha superat les postures assistencialistes i aposta per una visió holística de la ciutadania. D'acord amb això, entenem que l'objectiu del programa no és el de realitzar activitats compensatòries o, millor dit, no només això. Per tant, si realitzem activitats de reforç escolar, encara que es tracti d'activitats de tipus compensatori, es poden realitzar des d'una perspectiva més atractiva per als participants, des de la mirada de l'aprenentatge servei fent que l'aprenentatge sigui més pràctic, més vivencial i segurament

més motivador per a l'individu al mateix temps que es desenvolupen actituds i valors que enforteixen la xarxa comunitària. Això, al marge del currículum formal ho podem treballar intervenint a nivell socio-educatiu i des de l'àmbit educatiu no formal.

Per tant, som del parer que des del Programa 6-16 podem programar accions concretes per a la totalitat de la comunitat però alhora que siguin inclusives per a les persones que es trobin en situació de vulnerabilitat entenen a la comunitat des de l'aproximació a l'educació en valors i un nou concepte d'aprenentatge.

A tot això hem d'afegir que som conscients que la metodologia de l'aprenentatge servei és una eina que l'hem importat dels Estats Units. Com dèiem, allà no existeix la història i la fonamentació de la intervenció socioeducativa de la mateixa manera que l'entendem al nostre país atès que la línia d'intervenció emprada a casa nostra és la que té com a referents els postulats de la pedagogia social dels corrents francòfon i germànic. Si més no, la metodologia de l'aprenentatge servei ens és útil, almenys per a la major part de les activitats proposades al programa (encara que en més o menys mesura podria ser-ho en totes elles), atès que és útil per poder entendre l'educació com un tot íntegre i pugui acabar amb el mur que s'ha construït entre l'entorn escolar i el no escolar per tal de començar a experimentar models més flexibles de treball conjunt. Ara bé, segons el nostre paradigma europeu de Pedagogia Social, caldria afegir elements de reflexió teòrica per aprofundir en el treball en infants en risc, des d'una visió d'acompanyament de transformació individual i col·lectiva, i de treball en xarxa on cada infant sigui protagonista del seu procés educatiu.

En paraules d'Ortega podríem dir-ho de la següent manera:

“La educación social como una acción prometedora y dinamizadora de una Sociedad que eduque y de una educación que integre y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social. Este es el objetivo de la pedagogía social, que, en consecuencia, comprendería la pedagogía del ocio y el tiempo libre (programas de educación cívica, educación ambiental...), la pedagogía de adultos y mayores (formación laboral, ocupacional, educación familiar...) y la pedagogía social especializada (personas en situación de riesgo, desamparo, exclusión, abusos, maltrato, inadaptación, delincuencia...). La educación/pedagogía social —solo accidentalmente diferente de la educación / pedagogía escolar— debe colaborar con la escuela para, entre otras cosas,

canalizar la confluencia de energías de la escuela, la familia y los microsistemas comunitarios en tareas de mediación entre la familia y la Sociedad, en situaciones disfuncionales y de conflicto, etc.” (2004: 111).

I pensem que aquestes paraules i aquesta manera d'entendre l'educació des d'un contínuum que implica tota la ciutadania també les comparteixen des del mateix grup promotor de l'aprenentatge servei, concretament Gijón, que ho justifica de la següent manera:

“Les propostes d'aprenentatge servei permeten viure experiències significatives de formació i servei comunitari, que combinats amb espais de reflexió, acompanyament i treball en xarxa poden afavorir la construcció de capital social orientat a la inclusió:

- *L'aprenentatge servei entén les necessitats socials com a oportunitats per a inocular reptes cívics orientats a la millora de la realitat.*
- *L'aprenentatge servei posa especial èmfasi en l'anàlisi i la comprensió de problemes socials per donar-hi resposta de manera creativa a través d'accions col·lectives.*
- *L'aprenentatge servei s'allunya de postures i mirades de caire assistencialista i entén que tothom pot participar en la construcció d'una societat més justa i solidària.*
- *L'aprenentatge servei promou processos d'interrelació i comunicació entre grups i persones amb realitats diferents que poden facilitar una mirada comprensiva de l'altre. (2013: 6).*

Els projectes d'aprenentatge servei impliquen reptes en el desenvolupament d'accions comunitàries que tenen un alt component educatiu. Connèixer les necessitats i realitats d'altres col·lectius i encoratjar les persones a contribuir-hi amb les seves aportacions permet canviar estereotips i contribueix a reconstruir llaços socials. (2013: 11).

En la mateixa línia també els mateixos autors exposen que en els projectes d'aprenentatge servei les persones que estan en situació d'exclusió deixen de ser “beneficiàries d'accions solidàries” per convertir-se en agents de canvi, i les accions de servei són oportunitats per incorporar les seves veus, aportacions i contribucions en la construcció d'una ciutadania inclusiva. Cal tenir en compte:

- *No convèncer sinó convidar. Cal explicar les raons que ens motiven a fer servir aquesta metodologia en situacions d'exclusió. No es tracta de distreure ni convèncer les persones a un activisme sense sentit, sinó*

explicar les finalitats del projecte i les possibilitats d'autonomia que ofereix assumir i realitzar un repte.

- *Partir de problemes i necessitats reals. Implicar-se en el servei vol dir donar protagonisme als participants en l'anàlisi crítica de l'entorn i en el disseny d'accions solidàries. Detectar necessitats i problemes a partir dels processos de reflexió i comprensió que permetin també apropar-se als testimonis i vivències dels protagonistes.*
- *Pensar en accions que impliquin una superació. Cal pensar en accions concretes i assequibles que siguin motivadores i enriquidores per donar sentit al servei. Accions que permetin als participants comprovar l'evolució personal i viure experiències de compromís en una tasca col·lectiva.*
- *Reptes que permetin establir vincles de proximitat. Quan els projectes d'aprenentatge servei plantegen reptes que impliquen espais de trobada i intercanvi es poden establir vincles de proximitat i confiança entre els participants que ajuden a modificar rols. (2013: 12).*

Des del Programa 6-16 tenim l'avantatge que es tracta d'un programa consolidat i conegut per les entitats del territori tant de l'àmbit privat com del públic i existeix una xarxa de treball conjunt que és la base del programa i que pot, perfectament, apostar per un canvi de rumb i transformar el voluntariat en quelcom més. El voluntariat per si mateix ja és interessant però si a més se li afegeix la metodologia de l'aprenentatge servei, esdevé molt més enriquidor per a tota la ciutadania. Per tant, és útil aquesta metodologia de l'aprenentatge servei per poder-la fer pròpia del programa entre les diferents institucions, entitats i recursos que hi participen.

A més, hem de dir que el Programa 6-16 es va iniciar en el marc d'allò que durant alguns anys va ser el Pla Educatiu d'Entorn i que es donava conjuntament entre el departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i el departament d'Ensenyament de l'administració local, en aquest cas, l'Ajuntament de Tortosa. Per tant, tenim clar que moltes de les accions ja posades en marxa a dia d'avui estan concebudes des de la perspectiva i en el marc del Pla Educatiu d'Entorn i tenen un perfecte encaix amb la metodologia de l'aprenentatge servei ja que aquesta metodologia és emprada també en els Plans Educatius d'Entorn.

Cal tenir en compte que, per tal de poder instaurar la metodologia d'aprenentatge servei existeixen unes característiques comuns a cada territori malgrat que també existeixin algunes variables depenent del municipi on s'implementi. En el cas de Tortosa s'haurien de complir

uns requisits i característiques mínims però nosaltres pensem que, a dia d'avui, el municipi de Tortosa està madur per fer-ho gràcies a la construcció del procés comunitari al Programa 6-16 després de sis anys de funcionament. Moltes de les accions que veureu a continuació ja estan, d'alguna manera o altra, posades en marxa al municipi de Tortosa.

Amb el suport del següent gràfic s'observa amb més facilitat quins són aquestes passos a seguir totalment indispensables:

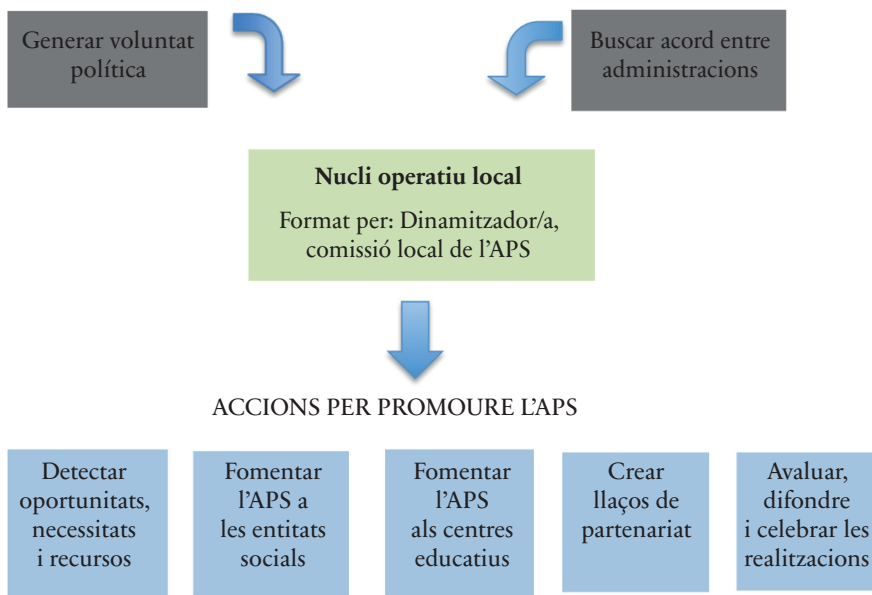


Figura 19. Passos per impulsar l'aprenentatge servei. Font: Puig i Campo (2012: 3). Implantació territorial de l'aprenentatge servei.

Com veureu a la figura 19 arran del procés comunitari de Tortosa i del Pla Educatiu d'Entorn ja existeix una primera detecció de les oportunitats, les necessitats i els recursos de què disposa la ciutat, a més, pensem que no seria difícil el fet de fomentar l'aprenentatge servei a les entitats socials atès que aquestes ja estan agrupades gràcies a la posada en marxa del Programa 6-16, per tant, els llaços de partenariat ja estan creats en la majoria de les entitats locals.

Si ens fixem, en la figura anterior també s'inclou als centre educatius de la ciutat, des de l'escola fins a la universitat. Així, entenem que seria interessant que aquestes poguessin formar part activa del programa amb un grau d'implicació elevat. Som conscients que això no

sempre és fàcil i que no és degut a la manca de voluntat i interès mostrat pels professionals que hi pertanyen, però de vegades, la mateixa estructura organitzativa i funcional d'algunes institucions pot ser una dificultat important. De totes maneres, pensem que és important que constin al gràfic amb la intenció i l'esperança que aquestes distàncies es puguin minimitzar i, finalment, el Programa 6-16 esdevingui un programa comunitari de ciutat on hi participin i se senti representada tota la ciutadania, però també totes les institucions.

Mentrestant, pensem que el propi Programa 6-16 té la suficient maduresa i experiència per poder iniciar aquest camí cap a l'educació integral de la ciutadania proposant activitats basades en l'aprenentatge servei.

De fet, alguns autors i impulsors de l'aprenentatge servei a Catalunya entenen perfectament que és possible posar en marxa projectes d'aprenentatge servei al marge de l'escola. És cert, que la major part d'accions basades en l'aprenentatge servei acostumen a estar relacionades amb el currículum formal dels nois i noies atesos, la major part de les experiències que coneixem han estat concebudes des de l'educació formal; si més no, aquest fet no és exclouent. No ens limitem a entendre-ho només d'aquesta manera ja que, és possible poder organitzar activitats d'aprenentatge servei en el marc de les entitats del tercer sector. Una acció pensada en clau d'aprenentatge servei, encara que tingui cabuda dintre del currículum formal, és també pedagogia social tant des del vessant de l'aprenentatge com del servei, llavors, aquesta pot ser impulsada també des de les entitats del tercer sector, o en el cas que ens ocupa, des de les diferents comissions del Programa 6-16.

Puig, Batlle, Bosch i Palos (2006) ho defineixen de la següent manera:

“Les entitats del tercer sector, com a entitats que es dediquen a l'educació des de l'àmbit no formal, han assumit un conjunt de funcions com la cohesió social la igualtat d'oportunitats, l'educació en valors, etc., que fa que siguin un gran aliat de la família i de l'escola.

Per tant, en les seves experiències diàries s'hi troba inclosa intrínsecament la filosofia de l'aprenentatge servei, és a dir, esdevenen veritables experiències de servei a la comunitat en les quals s'hi donen processos d'aprenentatge en què aquesta dimensió formativa se centra en els valors de la institució per dur a terme el servei.

De totes maneres, independentment dels valors de la institució que comentàvem, cal afegir que, encara que l'entitat no tingui plena consciència d'aprenentatge servei o no es plantegi treballar directament en

aquesta direcció, no pot evitar esdevenir una experiència formativa. En tot cas, podem dir que es tracta d'un aprenentatge poc conscient, poc sistematitzat o bé al qual no se li dona massa prioritat però existeix i no podem deslligar-lo de la tasca de servei.

Així doncs, la funció de l'aprenentatge servei en el marc de les associacions educatives o socials i les ONG permet, com a mínim, dos enfocaments:

- *L'aprenentatge servei que implícitament experimenten els membres de l'associació pel sol fet de pertànyer-hi, mitjançant la formació i el servei.*
- *Les propostes d'aprenentatge servei que l'associació pot projectar i oferir als infants, els adolescents o les persones adultes de l'entorn.* (p. 166).

Les entitats d'educació no formal gaudeixen d'una posició privilegiada per engegar projectes d'aprenentatge servei o, més ben dit, per millorar-los i aprofundir-los, perquè ja els duen a terme, encara que sigui de manera poc sistemàtica.”

En aquesta línia podem dir que l'aprenentatge servei en el si de les entitats socials té dues dimensions interessants que hem de conèixer:

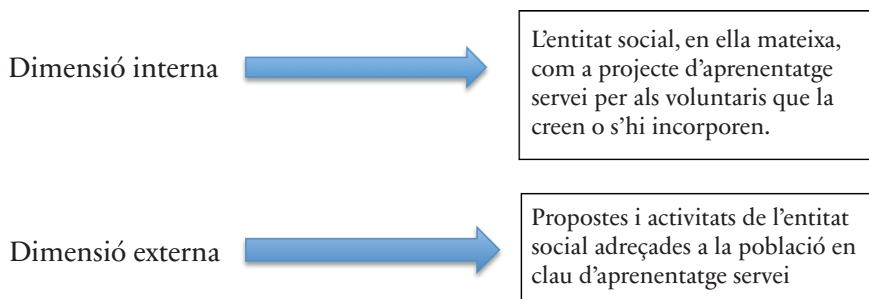


Figura 20. Les dues dimensions de l'aprenentatge servei en el si de les entitats socials. Font: Valls (2010).

La dimensió externa es refereix al fet que encara que des de l'entitat, associació, ONG, etc., no es tingui consciència d'aprenentatge servei o no es plantegi treballar des d'aquest enfocament, això no vol dir que les seves accions no ho estiguin fent. És a dir, en el món associatiu i del tercer sector en general, no és possible fer un servei sense aprendre res.

Per tant, un dels valors estratègics de l'aprenentatge servei és que permet evidenciar el valor formatiu de l'associacionisme i fer-lo més present tant per a l'entitat com per a la persona que el realitza.

D'altra banda, la dimensió interna es refereix al fet que a les entitats socials es poden dur a terme propostes d'aprenentatge servei amb tot tipus de ciutadania i de totes les edats. Això suposa convidar aquests sectors de població a compartir un projecte amb un doble vessant: de servei a la causa que defensa l'entitat i a l'aprenentatge dels coneixements, habilitats i valors que el servei mobilitza, alhora que transforma accions de voluntariat en accions d'aprenentatge servei.

Tal i com ho defineixen des del grup promotor de l'aprenentatge servei, en aquesta dimensió interna *“els projectes d'aprenentatge servei tenen una dimensió comunitària i de treball en xarxa que reforça el treball de l'entitat i la seva influència en l'entorn. Són projectes que clarament van més enllà de les persones i de les entitats pel fet que són projectes de la comunitat. Tenen el valor de posar en comú la voluntat i la intenció de moltes persones i institucions amb l'objectiu de dur a terme una tasca social i afavorir els aprenentatges de “qualitat” que a més d'aprendre uns continguts determinats se sensibilitzen en uns valors positius per a la comunitat”*.

Per tant, d'acord amb la proposta que plantegem en aquest document, si les pròpies entitats del tercer sector poden impulsar activitats basades en la metodologia de l'aprenentatge servei i hem explicat que d'aquesta manera no són accions relacionades directament amb el currículum formal perquè no hi ha una relació directa entre ambdues institucions, quins són els continguts i aprenentatges que cal cobrir? És possible o desitjable partir d'una espècie de “currículum” de l'educació no formal? Quin tipus de currículum seria possible?

Els mateixos autors que formen part del grup promotor de l'aprenentatge servei ho exposen molt clarament i hi estem totalment d'acord:

“En l'àmbit de l'educació no formal no hi ha un currículum sistematitzat i uniforme com a l'escola. El fet que no estigui sistematitzat o uniforme no significa que no existeixi o que no pugui existir. En una anàlisi individualitzada, cada entitat planteja els seus propis projectes de servei d'acord amb la seva filosofia i els seus objectius i, a més, tendeix a generar propostes concretes d'intervenció més o menys estables. És a dir, en rigor, cada entitat o moviment d'educació no formal podria construir el seu propi “currículum” per als projectes d'aprenentatge servei.

No obstant això, fins i tot es podrien trobar aprenentatges significatius comuns a totes les entitats, atès que, encara que formin un col·lectiu heterogeni, hi ha plantejaments filosòfics i metodològics suficientment

propers o, si més no, compatibles? Puig, Batlle, Bosch i Palos (2006: 169).

Per tant, per tal de poder intervenir de forma més o menys sistematitzada i redactar un “currículum” no formal que sigui un guió a l’hora de dissenyar les activitats, ens manquen uns indicadors compartits i acceptats pels diferents agents socials que formen el programa. De totes maneres, des del grup promotor de l’aprenentatge servei proposem fixar-nos en els “quatre pilars de l’educació del segle XXI”. Pensem que són un bon punt de partida per tal que el “grup de gestió documental i indicadors” que disposa el Programa 6-16 pugui confeccionar els propis indicadors del programa.

Per tant, haurem de tenir clar quins són els principis fonamentals en què es basa la pedagogia de l’aprenentatge servei per poder, posteriorment i d’acord als quatre pilars de l’educació del s. XXI, anar donant forma a allò que podria ser un esbós dels primers indicadors a l’hora de dissenyar activitats en el si del Programa 6-16.

Així doncs, la pedagogia de l’aprenentatge servei es fonamenta en els principis que mostra la següent figura:

Pedagogia de l’aprenentatge servei	
L’aprenentatge servei és:	Un projecte educatiu amb utilitat social.
	Un mètode per a una educació formal i no formal, per a totes les edats i que ha de tenir un espai temporal concret.
	Un servei per aprendre i col·laborar en un marc de reciprocitat.
	Un procés d’adquisició de coneixements i competències per a la vida.
	Un mètode de pedagogia activa que exigeix un educador més que no pas un docent.
	Una xarxa de partenaires i d’instàncies de col·laboració i suport.
	Un impacte formatiu i transformador múltiple.

Figura 21. Trets pedagògics de l’aprenentatge servei. Font: Puig, Batlle, Bosch i Palos (2006: 54). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania.*

I d'acord amb aquesta pedagogia podem vincular els diferents eixos d'aprenentatge que formaran el "currículum" de l'àmbit educatiu no formal del Programa 6-16 i pensem que haurien de ser acceptats i compartits pels diferents agents que formen part del programa.

Si ens fixem, la pedagogia de l'aprenentatge servei el que fa és apropar el projecte a la pedagogia social; és a dir, tornant a allò que no hagués hagut de succeir mai i que és el fet de deslligar l'acció educadora del seu vessant social. L'educació sempre és social, i més tenint en compte que el 6-16 és un programa d'abast comunitari. La comunitat educa i la intervenció que es desprèn de la comunitat és de tipus socioeducatiu. Amb la metodologia de l'aprenentatge servei diluïm el currículum formal del no formal, un currículum compartit.

Si més no, atès que de l'escola, com a institució educativa, s'encarreguen de treballar i intervenir des del currículum formal, són la resta d'institucions educatives de la comunitat (les representades a les comissions del Programa 6-16 i al procés comunitari en general) les que podem crear el currículum no formal entès des de la pedagogia social i que serveixi com a complementari al ja existent. La idea final seria, doncs, que ambdós currículums, el formal i no el no formal poguessin fondre's en un de sol atès que no s'haurien d'haver deslligat mai i és quan, realment, esdevindria una educació integral.

Aquests quatre pilars són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure. Són els que podrien vertebrar els dotze continguts bàsics per a les activitats dissenyades d'acord amb la metodologia de l'aprenentatge servei i els exposem seguidament:

Eixos d'aprenentatge vinculats als quatre pilars de l'educació del segle XXI	
1. Aprendre a conèixer	<p>Coneixement de reptes o problemes socials concrets.</p> <p>Coneixement d'associacions i persones compromeses.</p> <p>Visió realista del món on vivim.</p>

2. Aprendre a fer	Habilitats en l'execució i la gestió de projectes. Habilitats i competències específiques del servei que es desenvolupa. Aficions i capacitats personals que es posen al servei dels altres.
3. Aprendre a ser	Autonomia personal. Interiorització dels valors humans. Consciència crítica i capacitat de compromís.
4. Aprendre a conviure	Capacitat per treballar en equip. Actituds prosocials i hàbits de convivència. Habilitats comunicatives.

Figura 22. Eixos d'aprenentatge vinculats als quatre pilars de l'educació del segle XXI. Font: Puig, Batlle, Bosch i Palos (2006: 170). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania.*

No tots els eixos es treballen en tots els projectes del servei, o no es treballen amb la mateixa intensitat, però tots són visibles en la majoria, fins i tot quan els protagonistes són infants i, per tant, el nivell és més bàsic.

Podem afegir que, en el marc del Programa 6-16, és molt més fàcil poder donar cabuda a activitats des del vessant de l'aprenentatge servei atès que, no només les institucions i els professionals de la ciutat en formen part; també es disposa d'un equip de voluntaris prou estable, consolidat i ampli com per poder portar a terme activitats des d'aquesta metodologia. La tasca proposada serà, en tot cas, el fet de poder transformar les tasques pròpies dels voluntaris vers un rol que s'apropi a les pràctiques de l'aprenentatge servei atès que existeixen diferències entre el voluntariat i els educadors que porten a terme activitats d'aprenentatge servei malgrat no és difícil poder fer la transició d'uns als altres.

Tant si els voluntaris són persones adultes o no, l'aprenentatge servei sempre justifica la seva raó de ser atès que entenem que l'aprenentatge és un procés dinàmic i un procés de millora de la persona en qualsevol moment de la seva vida.

La principal diferència entre el voluntariat i els educadors que porten a terme activitats d'aprenentatge servei és clara i la mostrem a la següent figura:

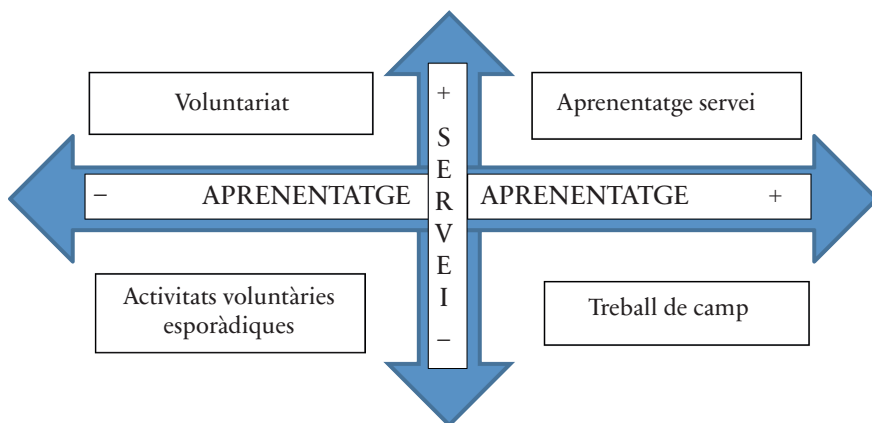


Figura 23. Diferents possibilitats de pedagogia de l'experiència i la participació comunitària. Font: Puig, Batlle, Bosch, Palos (2006: 26).
Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania.

A la figura anterior queda bastant clar que l'aprenentatge servei i el voluntariat tenen aspectes de confluència, si més no, també hi ha punts de divergència entre una tasca i l'altra. El voluntariat prioritza el vessant altruista i solidari de l'acció però, en canvi, en el cas de l'aprenentatge servei les prioritats són dues i ambdues igual d'importantes, per una part el vessant altruista i solidari, però, a més, se li dona valor al procés d'aprenentatge que es desprèn de l'acció.

Al nostre entendre, l'aprenentatge servei és una metodologia que des del Departament d'Ensenyament han agafat dels postulats de la pedagogia i de l'educació social i no a l'inrevés. I penso que és així atès que en l'aprenentatge servei encaixa perfectament la intencionalitat pedagògica amb la intencionalitat solidària. L'aprenentatge servei és, doncs, un projecte educatiu amb utilitat social.¹⁸

Si més no, des d'aquí penso que no existeix tanta diferència entre el que és el voluntariat i allò que es pretén aconseguir a través de les pràctiques d'aprenentatge servei atès que la figura del volunta-

¹⁸ <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>

riat està donant un canvi substancial i que es recull en la nova *Llei 25/2015 del voluntariat i del foment de l'associacionisme*.

Recentment es va publicar el document *Fets i xifres del voluntariat*, editat per l'Observatori del Voluntariat l'any 2014 que deixa palès que les principals motivacions per exercir el voluntariat han sofert canvis. Així, la primera de les motivacions per les quals les persones arriben al voluntariat és la solidaritat (31%); en un segon terme, la intenció d'aprendre alguna cosa nova (26%) i, en tercera posició, s'ha detectat un augment gradual d'una nova generació de voluntaris la intenció dels quals és adquirir experiència laboral o habilitats professionals que el món laboral, avui per avui, no els aporta. Aquest sector representava un 16% dels enquestats, conclouent que hi havia un "nou incentiu per apropar-se a l'exercici de la solidaritat".

És per aquest motiu que, el 2015, neix la primera llei sistemàtica del voluntariat a Catalunya. Una llei que pretén garantir a la figura del voluntari el "reconeixement de l'experiència adquirida a través de vies no formals"; deixant de manifest que les accions i programes de voluntariat són també una via més de formació no reglada que permet desenvolupar objectius específics d'aprenentatge. El programa de certificació Vol+ és, per tant, una eina creada per la Federació Catalana de Voluntariat Social per tal que serveixi d'acreditació i incloue noves competències vinculades al voluntariat que detallem seguidament:

- Anàlisi i resolució de problemes.
- Capacitat de liderar iniciatives.
- Comunicació interpersonal.
- Flexibilitat i innovació.
- Iniciativa i autonomia.
- Planificació i organització.
- Treball en equip.

Pensem que, cada vegada més, les diferències entre allò que defineix l'aprenentatge servei i el voluntariat estan sent menys clares i, per tant, cada vegada té més encaix la metodologia de l'APS en el Programa 6-16.

A més, podem afegir que si ens fixem en quines són les competències que hem anomenat com a vinculades al voluntariat arran de la nova llei del voluntariat a Catalunya mitjançant el programa Vol+, aquestes estan íntimament relacionades amb els eixos d'aprenentatge vinculats als quatre pilars de l'educació al s. XXI i que, al mateix temps, són les bases de la pedagogia de l'aprenentatge servei.

Resumidament, podríem dir que la Pedagogia Social és el marc teòric que fonamenta una intervenció socioeducativa que, en algunes ocasions, es pot complementar amb l'aprenentatge servei. Un programa de Pedagogia social però tenint en compte que es porta a terme des de la perspectiva de l'acompanyament socioeducatiu i del treball en xarxa com a dret de la ciutadania. Pensem que, d'aquesta manera, podem consolidar un tipus d'intervenció que fa possible que la ciutat esdevingui cada cop més educadora.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Amb aquest document pretenem respondre a l'encàrrec que era objecte de la beca però, sobretot, intentem que sigui una nova aportació al que és el Programa 6-16 avui en dia. Hem intentat posar per escrit la descripció del programa des dels seus inicis. Un recorregut en la intervenció socioeducativa que s'ha construït, sobretot, des de la pràctica i en la pràctica però al qual li corresponia també acompanyar-ho d'un marc teòric que pogués representar i donar fonament a les actuacions portades a terme fins a dia d'avui en un cos teòric més estructurat. Intentem fer aportacions per a la construcció d'una fonamentació teòrica des de l'educació social.

Es tracta d'una teoria que s'intenta que sigui acceptada i compartida per tots els membres que formen part del Programa 6-16. Sabem que es tracta d'una tasca que implica un grau de complexitat elevat atès que, si bé la disparitat de perfils professionals, prismes, visions, conceptes, etc., fan que el programa sigui molt ric en coneixement, alhora, això suposa una dificultat afegida per tal de trobar punts d'unió en com es concep la filosofia general que emmarca el programa. A més, aquest grau de complexitat és major a mesura que s'intenten concretar actuacions en la fase més micro del disseny del programa.

Així doncs, crec que amb aquest document el que pretenem és donar algunes hipòtesis amb relació al marc teòric del programa i d'aquesta manera, aportar, possiblement, nous elements de debat per repensar un marc teòric que sigui útil, però alhora, dinàmic, en con-

tinu procés de reelaboració, debat i millora. És a dir, un esforç per repensar constantment “Què estem fent?” “Què volem fer?” atès que sembla que no és la part que té més pes dintre del programa. Ens trobem que la necessitat professional (impulsivitat de fer) per donar solucions a dificultats de la ciutadania ens angoixa fins al punt de plantejar-nos amb més interès “com ho volem fer” que no pas el “què”. Seria interessant que aquest document es convertís en una fórmula per obligar-nos a replantejar temes de fons en lloc de parlar directament de les activitats concretes que tenen a veure amb microdisseny. Una aposta per construir un mesodisseny sòlid i en que tothom que forma l’espai tècnic de relació s’hi senti representat i amb voluntat transformadora per influir en el macrodisseny.

Es pretenia, per tant, poder emmarcar-ho dintre d’allò que coneixem com a treball d’investigació-acció; és a dir, tenint en compte tot allò que s’ha anat construint des de la pràctica i que correspon a la part que anomenem “acció” i posar-ho al servei de la part “d’investigació”; és a dir, allò que coneixem com a fonamentació teòrica i que és objecte d’aquesta beca de recerca. Si més no, ens hem centrat en un discurs des de la teoria perquè pensem que era indispensable atès que la pràctica diària del programa és allò que es troba més desenvolupat.

Pensem que la part més elaborada fins al moment és la part pràctica que, conjuntament amb aquest document de caire més teòric conformen el tot del Programa 6-16. De totes maneres hem intentat que la teoria estigués en tot moment a disposició i al servei de la pràctica. És a dir, encara que construïda a posteriori, pensem que ambdues parts es corresponen i es complementen perfectament. Es tracta, doncs, d’un cicle de reflexió i acció conjunta, una espiral en el cicle d’investigació-acció i que es resumeix en: Planificar — Actuar — Observar — Reflexionar — Millorar. Un estudi i una reflexió amb la pràctica i de la pràctica portada a terme fins a dia d’avui per tal de trobar-hi l’encaix teòric.

De totes maneres, som conscients que possiblement seria interessant poder continuar aquesta recerca en edicions posteriors si es creu necessària una aproximació a la pràctica encara més concreta. Un treball d’investigació-acció que estigui més centrat en allò que en aquest treball hem considerat microdisseny; és a dir, en la fonamentació teòrica de les accions diàries del Programa 6-16. En tot cas, podem plantejar-nos algunes qüestions com: és necessari que aquest investigador que treballa des de la pràctica sigui extern? Seria possible fer-ho des de la pràctica ara que ja disposem d’una fonamentació teòrica del programa?

A més, en aquest apartat volem prestar especial atenció a les conclusions que es desprenen del treball d'aquests mesos i de la construcció d'aquest marc teòric conjuntament amb alguns dels agents implicats en les comissions del programa que han estat valorant el programa de forma trimestral, fent-hi aportacions i validant les que recollim en aquest document.

Així doncs, el primer dels objectius que ens plantejàvem fou:

a) Fonamentar teòricament el programa d'intervenció socioeducativa a infants i joves de sis a setze anys i les seves famílies des de l'educació social.

Es tracta de la part que hem desenvolupat més profundament i del punt en que hem centrat la nostra tasca de recerca. Ens hem fixat no només en conèixer tan a fons com fos possible el Programa 6-16 sinó que, a més, ens hem centrat en la recerca d'altres experiències similars per tal d'aportar cos de coneixement al programa que ens ocupa.

L'aposta per un treball fet des de la Pedagogia Social i l'Educació Comunitària (APS), en xarxa visible és la hipòtesi que pren més força dintre del document com a fonamentació teòrica del programa. Un treball en xarxa que replanteja una nova mirada a l'hora d'entendre les persones i com ens posicionem al seu voltant els diferents agents implicats en aquesta xarxa. Una aposta per la construcció compartida entre professionals en el treball de casos en què la ciutadania es troba en el centre de la intervenció socioeducativa però com a agent actiu i proactiu. Eliminant la premissa que, sense que fos per mala praxis, es feia servir i encara s'usa en moltes intervencions de tipus socioeducatiu: *“tot amb vosaltres però sense vosaltres”*.

Es tracta, doncs, de redefinir el paper de la xarxa com a eina d'intervenció però sobretot tenint clar que la pròpia persona és el centre de la xarxa i qui guia el camí que vol recórrer.

Així doncs, els mateixos professionals ens hem de creure que la xarxa és la nostra eina de treball per tal de poder construir els casos a partir del treball compartit no només arran d'un seguit de coordinacions interprofessionals. Per a això, és del tot imprescindible que la xarxa de treball pugui crear un pla d'intervenció en que el subjecte sigui la “punta de llançà” del seu camí, qui marqui els temps, la direcció, etc.

Per tant, una de les aportacions que fem és el fet de crear també una xarxa entre professionals més enllà dels que formen part en el marc del Programa 6-16 i totes les institucions que en formen part. És a dir, un treball per crear una xarxa de professionals compartint també el coneixement i col·laborant en la construcció del mateix.

Des d'aquí, una proposta podria ser la d'entrar en contacte amb el programa Interxarxes impulsat pel professor Ubieta.¹⁹

Cal afegir que aquest xarxa de professionals pren encara més raó de ser si tenim en compte que aquest treball en xarxa és possible si un dels professionals esdevé, alhora, figura d'acompanyament. Per tant, la fonamentació teòrica del programa té a veure amb la figura de l'acompanyament socioeducatiu, si més no, aquest punt el detalllem en un altre dels objectius plantejats en aquest document.

Una altra aposta podria ser la de realitzar una jornada de debat sobre el disseny de projectes en clau d'Educació Social amb el professor Tiberio Feliz.

b) Definir quins són els indicadors que delimiten allò que dona sentit al programa

Pensem que aquest és l'objectiu que ha quedat menys definit en el present document. Primerament perquè que era del tot fonamental poder disposar d'un referent clar que funcioni com a marc teòric del programa i des d'aquí poder anar construint altres aspectes com, per exemple, els indicadors; és a dir, una feina de concreció per portar i apropar la teoria i la pràctica del programa.

Amb això volem dir que el fet de definir indicadors que puguin delimitar el programa és una tasca concreta de la fase de microdisseny. La fase menys treballada en aquest document atès que ens hem centrat en poder donar estructura, sobretot, a la fase de mesodisseny, ja que era l'objectiu fonamental i que justifica aquesta beca. No era possible l'una sense l'altra.

Quan diem que es tracta d'una feina de concreció des de la pràctica, ens referim al fet que cal fer-la de forma conjunta amb els membres que, actualment, ja formen part d'un grup anomenat "grup de

¹⁹ http://interxarxes.net/pdfs/2012/avaluacio_informe.pdf

gestió documental i indicadors” dins del Programa 6-16. Per tant, pensem que aquest segon objectiu fora bo poder-lo delimitar en una fase posterior a la que ens hem dedicat en aquest moment i sempre d’acord amb els membres del grup que comentàvem, atès que ells són els coneixedors directes de la realitat i del programa.

Si més no, pensem que en aquest intent de col·laboració en la construcció i fonamentació del marc teòric del programa s’han assestat les bases que poden consolidar aquesta treball de delimitar indicadors i que, segurament fins ara, era molt més complicat. Pensem que és la guspira que intenta posar a tots els professionals que, malgrat provenen de diferents disciplines i col·laboren de la riquesa del programa, estan “condemnats” a compartir i a buscar punts de trobada per garantir que els indicadors també siguin compartits. És a dir, ens trobem amb un marc teòric que intentem que sigui el que sostingui la tasca per delimitar-ne els indicadors posteriorment.

De totes maneres, encara que sigui el grup de gestió documental i indicadors qui s’encarregui de concretar més aquests aspectes, des d’aquí hem fet una proposta per tenir en compte que la metodologia de l’aprenentatge servei s’emmarca perfectament dintre del treball en xarxa de projectes i de casos on és important l’educació social transformadora i d’acompanyament socioeducatiu, per tal de poder donar suport a la ciutadania en aquesta xarxa de recursos, serveis i professionals.

D’acord amb això, pensem que és possible plantejar activitats impregnades des de la filosofia de la pedagogia social i l’aprenentatge servei atès que ho poden fer les entitats del tercer sector com a institucions que intervenen a nivell socioeducatiu des de l’àmbit no formal.

Tant de bo l’àmbit educatiu formal i el no formal es poguessin fondre per promocionar, realment, una educació integral de la ciutadania. Mentrestant podem apropar-nos compartint algunes metodologies.

Aquesta proposta d’educació s’ha d’entendre com un contínuum educatiu en que estan immerses les persones i la comunitat en general atès que no es pot entendre l’educació des de la lògica escolar exclusivament; és a dir, l’educació s’ha d’apropar al vessant més social i, per tant, reinventada en educació social que tendeixi a fer de la vida i del món quelcom més enllà d’allò que passa dintre d’una aula. L’educació social és, doncs, la praxis i l’acció d’un procés de reflexió i investigació sobre la intervenció socioeducativa que és encapçalada des de la pedagogia social.

Pensem que la metodologia de l'aprenentatge servei és una eina emprada per la institució escolar però es pot analitzar en clau de pedagogia social i, per tant, entenem que si l'educació ha d'esdevenir més social que el que teníem fins ara, l'aprenentatge servei ens és útil com a metodologia del programa. Es tracta de poder incloure els postulats de l'APS en les diferents activitats. L'aprenentatge servei pot tractar-se d'una metodologia emprada en algunes activitats del Programa 6-16 pensades en clau d'animació sociocultural.

c) Definir i implementar la figura de l'acompanyament socioeducatiu com a eina professional que fonamenta el programa.

Aquest ha estat un dels grans objectius d'aquest document i que complementa al primer dels objectius.

La figura de l'acompanyament socioeducatiu és imprescindible en la fonamentació teòrica del Programa 6-16.

Definir i implementar aquesta figura suposa posar de manifest les bases per una forma de treballar en concret; és a dir, una proposta d'un "saber fer" i que a la vegada ha de ser consensuat i compartit per tots els agents implicats, tant públics com privats. És tracta de posar les bases sobre la figura de l'acompanyament que és la clau de volta dintre de la fonamentació teòrica del programa.

Per tal de fer-ho possible alguna proposta podria ser la d'organitzar algun tipus d'activitat o jornades, l'objectiu de les quals fos debatre i reflexionar sobre l'acompanyament per part dels diferents agents implicats en el programa, així com als voluntaris i a la ciutadania en general. Es tractaria, doncs, d'unes jornades de difusió que ens ajudarien a poder donar a conèixer millor el programa des d'un vessant més formatiu amb una finalitat clara.

Per altra part, a nivell més específic i concret, una altra proposta i que es desprèn també d'aquest tercer objectiu és la formació dels voluntaris i també dels diferents professionals implicats directament en el programa la filosofia i en tècniques concretes d'acompanyament i en el model de treball en xarxa.

D'aquesta manera, no només s'assegura una formació bàsica i necessària en el programa sinó que, a més, estem consolidant un mètode de treball des d'aquesta perspectiva que es tradueix en termes de qualitat de les intervencions i amb uns criteris comuns.

Una altra de les propostes és una jornada de difusió que serveixi a la ciutadania per identificar-se com a agent d'acompanyament social, sobretot per als professionals que intervenen directament en nens i joves. Que puguin prendre consciència de la seva tasca educativa i la transcendència de les seves accions com a possibles tutors de resiliència, sobretot per als nens i nenes que passen per situacions de risc i vulnerabilitat.

Gràcies al treball que s'ha estat fent fins a dia d'avui, som conscients que existeix un grup de voluntaris important que es troben a disposició del Programa 6-16. Possiblement una de les tasques encomanades a aquests voluntaris seria la formació en tècniques d'acompanyament per tal que aquest, supervisats i guiats per professionals de l'acompanyament social, puguin esdevenir també acompanyants tant en les activitats grupals que es realitzen en el marc de programa com per a activitats de casos i d'intervenció individual.

En aquesta tasca d'acompanyament, no només els voluntaris i adults sinó que també els alumnes dels diferents centres educatius de la ciutat (centre de primària, de secundària, URV, UOC, UNED), poden esdevenir figures d'acompanyament en el programa que es fonamenta en la metodologia però també en la filosofia de l'aprenentatge servei i que sorgeix dels postulats de la pedagogia social.

d) Validar, si és possible, l'eficiència organitzativa i la metodologia del programa.

Som conscients que, realment, i encara que no estigui del tot definit explícitament, sí que existeix una organització concreta que articula i dinamitza el programa i que ha estat clau per fer-lo créixer i mantenir-lo durant els sis anys que fa que funciona.

Pensem que l'organització del programa es troba emmarcada dintre del procés comunitari entès com un procés participatiu de ciutat. Si més no, el Programa 6-16 té una dimensió d'intervenció comunitària que ha estat influïda pels postulats del Pla Educatiu d'Entorn que va ser la metodologia i la filosofia que el va veure néixer. Així doncs, l'estructura organitzativa que segueix el Programa 6-16 a dia d'avui és la pròpia que segueixen els plans educatius d'entorn mitjançant comissions participatives, comissió operativa i el plenari.

La participació a aquestes comissions és molt de tipus assembleari en que no existeix un lideratge ni una organització piramidal, però

és cert que, per tal que el programa pugui consolidar i es pugui sostenir per si mateix, requereix d'una estructura organitzada de forma que existeixin facilitadors del procés. Uns facilitadors que han de teixir una xarxa d'aliances i professionals implicats i compromesos que apostin per un treball en xarxa. Aquests facilitadors han d'existir, han de ser identificables, han de saber de forma explícita que existeixen i quin és el seu rol, què és el que s'espera d'ells i què passa si ells no hi són per tal que un altre professional pugui rebre el relleu en cas de ser necessari. Contràriament a això, existeix una feina diluïda que dificulta el progrés i que, al mateix temps, es perd sense poder valorar-ne el seu impacte dintre del programa. Qualsevol de les accions que es prenen en el si del programa han de poder ser avaluables per tal de millorar-ne el procés o eradicant allò que n'impedeix la millora i l'evolució.

És important tenir en compte que ha d'existir concordança entre el que identifiquem com a microdisseny i mesodisseny atès que d'aquesta manera és més fàcil poder apropar-nos als objectius proposats i, en tot cas, quan parlem de transformació social, aquestes accions puguin arribar a influir en el macrodisseny.

També destaquem la presentació i adaptació d'una possible plantilla d'avaluació del programa que pugui resultar una eina adaptable al programa que esdevingui útil per poder continuar en el procés de reflexió-investigació-acció. La plantilla que comentem l'adjuntem a l'annex VI d'aquest mateix document. Es tracta d'una plantilla elaborada pel professor Pérez Juste sobre avaluació de programes educatius.

Un altre model interessant d'investigació avaluativa és el model integral d'avaluació que proposa el professor Vestosa (2016) i que està basat amb el model de CIPP, també adjunt en aquest document a l'annex VI.

Pensem que amb el suport d'ambdós models d'avaluació podem crear una plantilla d'avaluació pròpia que serveixi per al Programa 6-16, millorant els aspectes que creguem oportuns i adaptant-la a les necessitats del programa perquè ens sigui útil.

I com a última proposta operativa del model organitzatiu que podríem qüestionar és la de delimitar quines accions i/o activitats podem incloure i quines no dintre del Programa 6-16. Per a nosaltres, una classificació útil podria resumir-se en:

- Activitats sorgides del Programa 6-16.

- Activitats pròpies de les diferents entitats i que les han aportat com a accions del Programa 6-16. Per tant, aportacions de les entitats al programa.

- Activitats que es realitzen en el municipi de Tortosa i que podrien ser incloses dintre del Programa 6-16 però que no en formen part per desconeixement.

En aquest últim cas, les campanyes de difusió i l'acompanyament per tal que aquests professionals coneguin el programa i s'hi puguin sumar són del tot necessàries. Potser també és la fórmula per oferir a la ciutadania accions amb intencionalitat educativa de qualitat. Aquestes activitats podrien ajudar en la consecució dels objectius del programa; és a dir, la cohesió social i en la igualtat d'oportunitat per a tots els habitants de Tortosa.

FONTS DOCUMENTALS

LLIBRES

- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL–ASEDES; CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES–CGCEES (2007). *Documents Professionalitzadors*. Barcelona: ASEDES.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- BUADES, J. i GIMÉNEZ, C. (Coord.) (2013). *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en Barrios*. Valencia: CeiMigra
- FELIZ, T. (2010). *Diseño de programas de educación social*. Madrid: Editorial McGrawhill.
- GENDREAU, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducatrice*. Montréal: Ed. Sciences et Culture.
- GIJÓN, M. (2004). *Aprendizaje servicio y necesidades sociales*. A PUIG, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- MARCHIONI, M. (Coord)(2001). *Comunidad y Cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- MARCHIONI, M. (2007). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- MATEO, J. i VIDAL M^oC. (coord.)(2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- MURUGARREN, A. (2012). *El acompañamiento como método de intervención en los procesos de inclusión*. Navarra: Red Navarra de lucha contra la pobreza y la exclusión social.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Ediciones Narcea.
- PLANELLA, J. (2009). *Ser Educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- PLANELLA, J. (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: Editorial UOC.
- PLANELLA, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: Editorial UOC.
- PUIG, J., BATLLE, R., BOSCH, C. i PALOS, J. (2006). *Aprentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona. Ediciones Octaedro. [Disponible digitalment a: <http://www.aprentatgeservei.org/intra/aps/documents/Llibre%20Educar%20per%20la%20ciutadania.pdf>]

- SENRA, M. i VALLÉS, J. (2010). *Compendio conceptual de la Educación Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- TRILLA, J., ROMANS, M. i PETRUS, A. (2000). *De profesión: Educador(a) social*. Madrid: Editorial Paidós.
- TROSSERO, R. (2001). *Siembra para ser tú mismo*. Buenos Aires: Ed. Bonum.
- VALLÉS, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- VALLÉS, J. (2011). La atención a menores en los servicios sociales de base. A *ámbitos y estrategias en la intervención socioeducativa con menores*, SENRA (coord.). Madrid: Sanz y Torres.
- VENTOSA, V. (2016). *Manual de técnicas de participación y desarrollo grupal*. Madrid: Editorial Pirámide.
- VIDAL, P., VALLS, N. i GRABULOSA, L. (2009). *La crisis y el tercer sector una oportunidad para la transformación social : una visión a partir del Consejo Asesor de Investigación del OTS*. Barcelona: Observatorio del Tercer Sector.

ARTICLES DE REVISTES

- ALONSO, I., FUNES, J. (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. *Educació Social*, 42, 27-45.
- ARRIAGA, M. (2007). El entorno local como ámbito de acción socioeducativa. *Zerbitzuan. Revista de servicios sociales*, 42, 61-71.
- AYCART, E. (2017). La educación en el tiempo libre como Servicio público para adolescentes: Gazteleku. *RES. Revista de Educación Social*, 24, 554-561.
- ÁVILA, A. (2014). Acompañamiento especializado con jóvenes en exclusión en Debabarrena: una experiència de investigación-acción. *Zerbitzuan. Revista de servicios sociales*, 55, 111-120.
- CASTILLO, M. (2004). Medio abierto como espacio y como intervención socioeducativa con infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Educación Social*, 27, 151-167.
- ETXEBERRIA, F., GARMENDIA, J., ARRIETA, E., (2013). Ordizia, Ciudad educadora. *RES Revista de Educación Social*, 17, 1-31.
- FANTOVA, F. (2015). Educación social y políticas sociales: marco conceptual y estratégico. *Revista Quaderns d'Educació Social*, 17, 16-55.
- FIGUERAS, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *CEE. Participación educativa*, 6, 22-27.
- FLECHA, R., PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista d'estudis i experiències en educació*, 1 (1), 11-20. Universitat de Barcelona.

- FLECHA, R. (2001). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos, en seminario, *La Convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivència*. Consejo Escolar del Estado.
- FUNES, J. i COMAS, M. (2001). Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica. *Finestra Oberta*, 20. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- JURADO, J.C. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios pedagógicos*, 29, 127-142.
- KRÜGER, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683.
- LAORDEN, C., PRADO, C. i ROYO, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso revista de educación*, 29.
- MAYOR, D. (2013). Aprender realizando una actividad de utilidad social. "Guía básica para el diseño de proyectos de aprendizaje-servicio". *Revista RES Revista de Educación Social*, 16.
- MORATA, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32.
- ORTEGA, S. PUIGDELLÍVOL, I. (2004). Incluir es sumar. Las comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Revista AULA. Innovación educativa*, 131.
- PÉREZ, B. (2004). El acompañamiento social como herramienta de lucha contra la exclusión. *Documentación social*, 135, 89-107.
- PLANELLA, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista catalana de pedagogia* 2, 13-33. Societat Catalana de Pedagogia,
- PLANELLA, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4675. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- PLANELLA, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogia i nomadisme en l'educació "d'altres infancies". Educació i Història. *Revista d'Història de l'Educació*, 20.
- PUIG, J., GIJÓN, M., MARTÍN, X., RUBIO, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación (número extraordinario 2011)*, 45-67.
- RODRÍGUEZ, J. (2001). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*.
- RUIZ, M., MARTÍN, A., CANO M^a A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Pe-*

- dagogia social y educación social. Perfiles educativos. Suplemento 2015.* (vol. XXXVII, núm.148). Editorial: IISUE-UNAM.
- VILAR, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. A *Cultura y Educación*, 20, 266-277. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- UBIETO, J. R., (2007). Modelos de trabajo en red. *Revista Educación Social*, 36, 26-39.

WEBGRAFIA

- ALMIRALL, R., DÍAZ, J., DOT, M., MOYA, J., RAMÍREZ, L. i UBIETO, J. (2012). Informe d'avaluació dels costos i beneficis del model interxarxes. Estudi valoratiu de l'experiència del programa Interxarxes 2000-2010). Recuperat en data 20 de febrer de 2017 de: http://interxarxes.net/pdfs/2012/avaluacio_informe.pdf
- EIXARCH, A., PALLICÉ, A., AIT ABOU, M., MIRÓ, N. i BERMÚDEZ, K. (2013). Monografia comunitària de Tortosa. Per la millora de la convivència i la cohesió social. Recuperat en data 10 de maig de 2016 de: http://www.tortosa.altanet.org/bso/MONOGRAFIA_comunitaria_definitiva-19-07-2013.pdf
- GELABERT, M., MONTANEL, M^a L., i CAPARRÓS, F., (2012). El papel del educador social en las comunidades de aprendizaje, una experiencia prometedora. Recuperat en data 20 de maig de 2016 de: <http://es.slideshare.net/magdalenavbk9k/el-papel-del-educador-social-en-las-comunidades-de-aprendizaje-una-experiencia-prometedora-1>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). Aprentatge servei i Ciutadania en el marc dels Plans Educatius d'Entorn. Departament d'Ensenyament. Recuperat en data 29 de juliol de 2017 de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0044/44222967-dc67-4d73-a843-07cde3cafc7a/Aprentatge-Servei-i-PEE.pdf>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). Document marc dels Plans Educatius d'Entorn. Departament d'Ensenyament. Recuperat en data 29 de juliol de 2017 de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). Els Plans educatius d'entorn. Recuperat en data 6 de juliol de 2016 de: http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/
- GIJÓN, M. (2013). Aprentatge servei i inclusió social. *Guia. Centre Promotor d'Aprentatge Servei*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat en data 29 de juliol de 2017 de: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/APS_inclusio_social_cat.pdf

- NÚÑEZ, H. i ÚCAR, X. (2010). Los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social. Contenidos teóricos asignatura on-line: Pedagogía Social y Comunitaria. Facultad d'Educació; Universitat de les Illes Balears. Recuperat en data 10 de febrer de 2017 de: https://www.academia.edu/1740758/Los_%C3%A1mbitos_de_intervenci%C3%B3n_de_la_Pedagog%C3%ADa_Social
- PUIG, J. i CAMPO, L. (2012) Com impulsar l'APS a l'àmbit local? *Guia. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*. Fundació Jaume Bofill. Recuperat en data 29 de juliol de 2017 de: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_ambit_local_web.pdf
- RADO, J. (nd). Propuesta educativa del CEIP "Pintor Joan Miró" (Palma) para facilitar una mayor adquisición de conocimientos en el alumnado. Recuperat en data 20 de maig de 2016 de: www.fracasoescolar.com/conclusiones2004/rado.pdf
- SOTTO, L. (2011). Estado de la cuestión: Guía para su elaboración. [Archivo de vídeo]. Recuperat en data 8 d'abril de 2016 de <http://es.slideshare.net/lili369/estado-de-la-cuestin>
- ÚCAR, X. (2004). De la caridad a la inclusión: Modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. Recuperat en data 1 d'abril de 2016 de: http://es.slideshare.net/xavierucar/de-la-caridad-a-la-inclusin-modelos-de-accin-e-intervencin-socioeducativa-en-el-contexto-europeo?qid=f2680e61-ef76-473e-b6bc-33f84b360e62&v=&b=&from_search=1
- VALLÉS, J. (2011). Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España. [Tesis doctoral en publicación digital]. Directores: Ramón Pérez Juste y María Senra Varela. Madrid: UNED. Recuperat en data 18 de març de 2016 de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles%20>
- VALLÉS, J. (2014). Las funciones polivalentes del educador social en nuestra Sociedad. *Aula magna 2.0. Revistas científicas de educación en red*. Recuperat en data 18 de març de 2016 de: <http://cuedespyd.hypotheses.org/409>
- VARELA, L. (2012). La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios. [Tesis doctoral en publicación digital]. Director: Dr. José Antonio Caride Gómez. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperat en data 19 de març de 2017 de: file:///C:/Users/Incubalia/Downloads/rep_433.pdf

ANNEXOS

ANNEX I

Diari de camp amb una entrevista inicial a un membre de cada Comissió que formen part del Programa.

Entrevista inicial en què només es van donar algunes preguntes obertes i comunes als diferents representants de les comissions per tal que cadascun d'ells pogués exposar lliurement la seva postura sobre el Programa d'intervenció socioeducativa amb nens i joves de 6 a 16 anys i les seves famílies.

Les preguntes foren les següents:

Qui és? De quina comissió forma part? Què representa dintre de la comissió de què forma part? Quin fou l'origen de la comissió? Per què forma part de la comissió en concret i no d'una altra? Quines són les propostes de futur més properes que s'han marcat com a equip de treball?

Allò que es desprèn de cadascuna d'aquestes entrevistes ho podeu consultar al Google Drive, concretament a la següent adreça: https://docs.google.com/document/d/1neeEK6ZnlOQEr0UHIkPLwVgI_G1cY5uF_qB8ZbuE_Pc/edit

Data	21 de març de 2016
Lloc	Ajuntament de Tortosa
Hora	17h a 19h
Persona entrevistada	Ernest Valls - Representant Comissió operativa
Document	Entrevista inicial oberta

Data	7 d'abril de 2016
Lloc	Seu del CEESC a Terres de l'Ebre
Hora	17.30h a 19.30h
Persona entrevistada	Núria Palau - Representat Comissió Èxit educatiu
Document	Entrevista inicial oberta

Data	28 d'abril de 2016
Lloc	Espai Obert d'Aprenentatge
Hora	18h a 19.30h
Persona entrevistada	Irene Segarra - Representant Comissió Famílies
Document	Entrevista inicial oberta

Data	5 de maig de 2015
Lloc	Serveis Socials de l'Ajuntament de Tortosa
Hora	17h a 19h
Persona entrevistada	Claudio Martorell - Representant Comissió Igualtat d'Oportunitats
Document	Entrevista inicial oberta

Data	12 de maig de 2015
Lloc	Espai Obert d'Aprenentatge
Hora	17h a 18h
Persona entrevistada	Núria de la Vega - Representant Comissió Voluntariat
Document	Entrevista inicial oberta

ANNEX II

Entrevista semiestructurada de seguiment a un representant de cada comissió i que prèviament hagi realitzat l'entrevista oberta.²⁰

²⁰ L'entrevista l'adjuntem als annexos.

Data 29/10/ 2016	
Lloc	
Hora 18h	
Persona entrevistada	Núria Palau - Comissió educativa
Document	Entrevista semiestructurada de seguiment

1. Què fem?

Treballem de manera comunitària per a la millora de la convivència i la cohesió social des de l'àrea socioeducativa.

Formem part d'un procés més ampli que és el procés comunitari de la ciutat que treballa pels mateixos objectius i tenint en compte els tres protagonistes: ciutadania, recursos tècnics i institucions. El Programa 6-16 és la branca tècnica de l'àrea socioeducativa.

Què fem? Compartim les accions d'aquest àmbit que els diferents recursos tècnics fan a la ciutat. Això vol dir que treballem plegats per uns objectius generals al voltant dels eixos de l'èxit educatiu, la igualtat d'oportunitats i les necessitats de les famílies. Això ho fem a través del treball conjunt de tècnics d'entitats públiques (Ajuntament, Generalitat, Consell Comarcal, Diputació) i privades (Càritas, Creu Roja, Atzavara, ACISI, Grup d'Esplai Blanquerna), organitzats en comissions de treball, on es treballa la planificació, el seguiment i l'avaluació de les activitats i dels objectius. Per altra banda, hi ha també una comissió de voluntariat que treballa per un model de voluntariat i compromís social, com a aportació de la ciutadania a la millora del benestar de l'entorn. A la vegada hi ha una comissió operativa que vetlla per la gestió eficient dels recursos existents.

Per tant, què fem? Compartim projectes, col·laborem en projectes d'altres entitats, creem projectes nous entre uns quants o entre tots, acordem prioritzats, gestionem conjuntament, rendibilitzem esforços, traspassem coneixement, aboquem idees i il·lusions... Del que estem segurs és que arribem més lluny del que arribàvem treballant de manera individual i també treballem amb més confiança. Pensem que entre tots ens equivocarem menys.

Més que fer activitats noves, hem creat espais on compartir el que fem. A vegades no es tracta de fer més, sinó de fer-ho de manera diferent.

De manera esquemàtica: el programa fa o vol fer:

- Avaluar i detectar les necessitats quant a l'educació formal i no formal de la ciutat.
- Detectar, posar en valor i connectar els recursos educatius existents.
- Millorar l'èxit educatiu dels infants i joves de la ciutat.
- Dotar d'eines educatives a les famílies per la seva implicació en el procés educatiu dels seus fills i filles.
- Fomentar la igualtat d'oportunitats en l'accés a les activitats d'estiu, i d'educació no formal durant tot l'any (cultural, artístiques i esportives).
- Promoure el voluntariat com un valor de ciutadania i de responsabilitat social.
- Posar en valor allò que ja existeix.
- Avançar conjuntament per donar resposta allà on individualment no arribem.
- Fomentar la formació contínua dels recursos tècnics en l'àmbit socioeducatiu.
- Engegar un procés d'avaluació i qualitat per, entre altres coses, mesurar l'impacte i l'abast de les accions.

2. Què volem fer? Existeix consens entre comissions?

Les diferents comissions treballen eixos diferents però sota un mateix paraigua. Hi ha consens, crec que sí. Jo diria que ens fem o ens sentim corresponsables del que fan les comissions a les que no pertanyem.

Després hi ha espais com el plenari o la comissió operativa on conflueixen les diferents accions i on es poden acabar de matisar o concretar alguns detalls i on es visualitza la interconnexió entre unes i accions i les altres. De fet, és en els plenaris on s'acorden les línies prioritàries i on s'acaba d'aprovar el pressupost, per exemple.

3. Com volem treballar?

Volem seguir treballant junts, perquè hem vist que treballem millor i arribem a nivells més alts de consecució dels objectius que tenim, com a entitat. I ho hem de fer respectant la idiosincràsia de cada un, la seva manera de fer, el seu estil; de fet això ens fa forts perquè ens permet fer més i millor allò que sabem fer i complementar-nos amb altres aspectes que uns altres saben fer. Ens permet no només arribar més lluny sinó fer-ho amb major qualitat.

Molt important tenir consciència que tots som igual de necessaris. I d'obligar-nos a estar oberts a noves oportunitats, nous projectes, nous recursos... Posant sempre la mirada en la millora continuada, ja que només pensant que ho podem fer millor millorarem.

4. Quin referent teòric estem seguint o volem seguir?

Aquesta és una bona pregunta. Crec que és la pregunta que ens estem fent en aquests moments. El programa s'està consolidant i cal començar a pensar més enllà del fer, de l'activitat concreta. En aquests moments més que marc teòric ens hem mogut per un referent metodològic (procés comunitari). Aquest ens ha portat una sistemàtica de treball que, juntament amb uns objectius compartits, ens ha portat on som. Que no és poc!

En aquests moments cada acció que es fa està liderada per una entitat o un recurs tècnic i, per tant, el referent metodològic serà el que li dona el programa o projecte del qual forma part. Quan hi ha hagut projectes que han nascut del propi programa, és quan aquest lideratge ha quedat més diluït i on encara estem treballant. Són accions més lentes segur, però potser seran més consolidades. Poso un exemple, l'Espai Jove és un producte, podem dir, del Programa 6-16, i en la seva construcció participem molts agents i des de diferents àmbits. Cada un hem aportat el nostre coneixement i el nostre saber fer en aquesta construcció. Ara estem en procés de definir un projecte educatiu i un marc de funcionament que marcaran les línies de treball d'aquest projecte. Compartir aquest treball d'entitats i tècnics diversos no és fàcil, però creiem que ha de ser necessari. Al final hauré d'acordar uns documents que seran una mica de tots i de ningú. Contemplar les diferents mirades creiem que enriquirà el projecte i li donarà un plus no només formal sinó de fons. Esperant a la vegada que permeti no només continuar aquests inicis sinó consolidar-lo i dotar-lo d'una dinàmica que generi en ella mateixa la millora continuada necessària per anar-se a adaptant als canvis constant.

No sé si la Ciutat Educadora pot ser un referent pel qual treballem. Si penso que caldria potser acordar unes línies mínimes en què explicitem què volem dir per millorar la convivència i la cohesió social. Caldria potser explicitar i acordar uns principis que ens serveixin de guia per l'acció i que els tinguéssim com a referents. Penso per exemple en guiar-nos sempre pel bé major del menor o en prioritzar accions dirigides a capacitar més que a donar, etc.; penso, per exemple, en

definir i concretar: ciutat inclusiva, convivència, cohesió social, dignitat de la persona... Cal un treball participatiu i consensuat en què tot-hom s'hi sentí còmode. D'aquest treball ha de sortir també el caràcter de l'acció a realitzar així com el perfil del professional o col·laborador.

5. Què hem de fer?

Analitzar què estem fent d'acord amb els grans objectius marcats. No tant a nivell d'indicadors particulars, que ja ho fem, sinó en l'impacte que el recorregut del programa està deixant.

Analitzar els diferents marcs teòrics en què es basen les diferents accions i trobar-hi similituds.

Fer incidència en veure què és allò que ens apropa a les finalitats marcades.

Consensuar a manera de principis d'acció aquestes evidències.

Fer-les guies i referents de les accions presents i futures.

Aquest és un treball que requereix el suport tècnic d'algun expert extern que ens doni criteris per a desenvolupar aquest treball complex i delicat.

6. Què hem de millorar per fer unes intervencions coherents amb la missió (què fem) i visió (què volem que sigui el programa)?

Tenir clara la missió. Això requereix un treball de compartir reflexions conceptuals, en el sentit que vulguem dir el mateix quan estem parlant d'una paraula.

Tenir clara la visió. Això vol dir fer projecció de futur. Aixecar la vista del dia a dia i pensar en 3, 5 anys vista i visualitzar on volem ser. És una manera d'enfocar l'objectiu. Si no sabem on volem arribar no sabrem si anem per bon camí, ni si ens hem passat o ens hem quedat molt lluny.

Si tenim això clar, quan programem les intervencions ja ho farem sota aquests referents; quan les desenvolupem també les tindrem presents i quan les avaluem ja farem propostes de millora en la línia d'atansar-nos cada vegada més a la visió sense allunyar-nos de la nostra missió.

7. Les diferents comissions que formen el Programa 6-16 comparteixen metodologia de treball? Quina? És útil? En faries modificacions?

Hi ha un grup de treball (grup de treball d'indicadors i documentació) que es dedica a sistematitzar el funcionament de tot el programa.

Es va començar per les activitats: ordenant-les, procedimentant-les, definint indicadors i dotant-les d'eines per a la planificació i l'avaluació. Ara s'està fent el mateix en els espais de treball: comissions, grups de treball i plenari.

Cada espai té el seu funcionament però és important sistematitzar-lo. La maduresa del programa ens permet fer aquesta tasca en aquest moment, ja que en un altre moment no hauria tingut sentit, més encara, possiblement hauria estat contraproduent.

8. Aquest programa s'emmarca dintre de l'educació social?

Possiblement, si entenem l'educació social com aquell espai en què conflueixen molts actors i factors i vetlla per la millora de la vida de les persones en el sentit més ampli del terme; estariem d'acord que sí.

Facilitar, afavorir, generar contextos... perquè els processos vitals de les persones siguin òptims, sembla que això formi part de l'educació social.

Pe a mi el programa té molt a veure amb l'acompanyament, un aspecte que identifica molt, per a mi, l'educació social. Després ja hi posarem els adjectius i complements corresponents (responsabilitat, promoció, participació, etc.); el fet de ser allí (àmbit social), per mi és un dels aspectes que defineix millor l'educador; però és un ser-hi, no estàtic sinó dinàmic, en el temps i l'espai (diversitat de contextos i moments).

En aquest cas, a més, ho ampliaria no només a persones, sinó també a grups, a entitats i a processos.

9. Què és per a tu l'educació social?

Àmbit de l'educació que promou, facilita i fomenta espais i contextos formatius per a la promoció dels grups i persones.

10. Què esperes d'aquest treball de construcció del marc teòric?

N'espero molt! Espero que pugui ser el principi d'aquell treball de reflexió conceptual i teòrica que ens ha de fer créixer el programa no tant en accions ni en intervencions, sinó en certa seguretat que el que estem fent va per bon camí, que estem treballant per aquella visió que haurem acordat i que ens ha de portar a la millora de la convivència i al cohesió social.

Crec que ha de ser un punt d'inflexió per continuar avançant.

Per ser més concrets, espero que pugui ser un mirall en què ens puguem mirar i que ens aporti base teòrica per poder fer una mirada crítica i constructiva. Per dir-ho metafòricament espero unes “ulleres” per a mirar el programa amb uns ulls diferents o des d’una nova perspectiva.

ANNEX III

Primera versió ‘Enquesta de satisfacció’ als usuaris del Programa 6-16.

Data	
Lloc	
Hora	
Document	Enquesta de satisfacció

Edat de la persona enquestada
Activitat de la qual participa

1. Per què formeu part del Programa 6-16?
2. Heu arribat voluntàriament a aquest programa o us ho van proposar des d’alguns recurs (serveis socials, escola, etc.)?
3. Com vau conèixer el Programa?
4. Us agrada formar-ne part? Per què?
5. Faries alguns canvis? Si és així, quins?
6. Què és el que més t’agrada del Programa 6-16?
7. Participes de més d’una de les activitats que s’impulsen des del 6-16?
8. Recomanaries o has recomanat a companys i amics que participin d’aquest programa?
9. Observacions / Sugeriments

ANNEX IV

Anàlisi DAFO inicial d’elaboració pròpia i que descriu l’estat actual del programa d’intervenció socioeducativa amb infants i joves de sis a setze anys i les seves famílies.

	PUNTS FORTS	PUNTS DÈBILS
	FORTALESES:	DEBILITATS:
D'ORIGEN INTERN	<p>Gràcies al Programa 6-16 s'ha assolit un grau elevat d'implicació per part d'alguns dels agents socials de la ciutat. Ressaltem el treball cooperatiu i de col·laboració.</p> <p>S'inverteix molt de temps en activitats concretes per part de tots els agents implicats en el programa.</p> <p>El Programa 6-16 ha estat capaç de consolidar activitats concretes molt necessàries, com els menjadors de període de vacances a l'escola.</p> <p>S'han captat voluntaris que són una part fonamental del programa.</p> <p>El programa, des que va néixer i fins a dia d'avui, ha arribat a molts infants i famílies a qui possiblement no hauria pogut arribar.</p> <p>La posada en marxa del Programa 6-16 i la transformació de Tortosa en ciutat educadora serà possible si se segueix aquesta línia de treball inversa; és a dir, de baix cap a dalt i no a l'inrevés, per tal que sigui un programa que neixi fruit de les necessitats del ciutadà i no per cobrir una subvenció o un programa nascut a un despatx.</p> <p>Tots els agents implicats estan d'acord en què la posada en marxa d'aquest programa ha suposat una aposta pel treball de qualitat amb objectius comuns de col·laboració i estan satisfets per tot el que s'ha aconseguit</p>	<p>No existeix un representant clar de cada comissió atès que es tracta d'un procés participatiu i això en algunes ocasions dificulta l'evolució del programa. Suposa un engranatge molt gran que no és fàcil de mobilitzar.</p> <p>El fet de dedicar molts recursos personals en activitats concretes del Programa 6-16 no deixa espai ni temps per poder debatre el programa a nivell teòric.</p> <p>Els agents socials implicats en el programa d'intervenció socioeducativa 6-16 desitgen que esdevingui alguna cosa més del que és avui en dia, però les necessitats concretes fan que s'hagin realitzat activitats molt concretes per solucionar situacions puntuals.</p> <p>Manca un marc teòric concret amb què se senti identificat el Programa.</p> <p>Es realitzen moltes activitats dintre del Programa 6-16 però algunes entitats les solapen, fora bo poder ampliar el ventall d'activitats i variar les possibilitats i interessos per arribar al major nombre de beneficiaris.</p> <p>La metodologia del programa s'hauria de definir millor i/o concretar més.</p>

	OPORTUNITATS:	AMENACES:
D'ORIGEN EXTERN	<p>El fet que hi hagi institucions amb qui encara manca col·laboració amb el Programa 6-16 fa pensar que aquest encara pot esdevenir un programa més potent i de major abast tant en quantitat de beneficiaris com de qualitat en les intervencions.</p> <p>Existència d'una beca de recerca que doni suport en l'elaboració del marc teòric de referència que li manca al Programa 6-16.</p>	<p>Ens agradaria que existís un major grau de col·laboració entre el programa i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.</p> <p>El fet que les entitats i institucions s'adhereixin al programa per voluntat pròpia, en algunes ocasions suposa que no sempre la representació a les comissions sigui estable. Manca compromís per part d'algunes institucions.</p>

ANNEX V

Plantilla d'avaluació²¹

PROGRAMA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA PER A INFANTS I JOVES DE SIS A SETZE ANYS I LES SEVES FAMÍLIES

MOMENT INICIAL: AVALUACIÓ DEL PROGRAMA EN SI MATEIX

I. ADEQUACIÓ. PERTINÈNCIA

a) Als destinataris:

I. Existeixen dades de l'organització (registres, informes, actes...) sobre les necessitats i les carències dels destinataris del programa? Es coneixen les seves demandes i expectatives? S'acudeix, quan és necessari, a persones expertes per tal de fer-ne identificació i valoració?

II. Es compta amb indicadors de necessitats, carències i motivacions dels destinataris?

²¹ Adaptació a partir de la pauta d'avaluació de programes educatius de Pérez Juste (2014).

iii. Hi ha sistemes destinats a conèixer les expectatives del personal (prospectiu)?

iv. El programa té en compte les necessitats, carències i demandes determinades, identificades i valorades mitjançant algun procediment sistemàtic d'avaluació de necessitats?

v. Es dissenya el programa en funció de la prioritització de les necessitats identificades?

vi. Es realitzen reunions amb professors de cursos anteriors per tal de poder planificar el programa nou? Podrem replantejar-la: Es realitzen reunions entre els diferents professionals de les activitats i amb els professionals d'activitats anteriors (en cas de beneficiaris que participen de més d'una activitat o en anys successius)?

b) Al context:

i. El grup motor afavoreix i estimula la participació, la coresponsabilitat i la implicació del personal en el programa i objectius?

ii. Els responsables del programa, funcionen com un autèntic equip? El grup motor lidera allò acordat de forma consensuada i participativa?

iii. Es dona cooperació amb les famílies quan és necessari per al desenvolupament del programa?

iv. Es busca/s'aconsegueix la cooperació d'agents socials externs a l'organització quan són necessaris per a l'èxit del programa?

II. QUALITAT INTRÍNSECA DEL PROGRAMA

a) Contingut del programa:

i. S'han explicat les bases científiques i sociopsicològiques del programa?

ii. El tracte que es dona als esdeveniments, temes o teories és adequat/distorsionat/desequilibrat?

iii. Quin tipus de continguts té en compte el programa? Tenen molt de pes els continguts en el programa? Realment, serveixen per motivar els beneficiaris i cobrir-ne les necessitats sentides?

iv. Els continguts inclosos es consideren rellevants des de perspectives científiques, socials, psicològiques i pedagògiques?

b) Qualitat tècnica del programa:

- i. Els objectius del programa són suficients i adequats a les necessitats, carències, demandes, expectatives que ho justifiquen?
- ii. S'inclouen al programa objectius, mitjans —entre ells, les activitats, la metodologia o l'avaluació formativa— sistema d'avaluació del programa propi?
- iii. La formulació dels elements anteriors, és adient per orientar la implementació i avaluació del programa?
- iv. Es pot considerar que els objectius són congruents amb les necessitats i carències dels destinataris, amb les característiques evolutives i amb les demandes socials?
- v. Es dona coherència interna entre els diversos elements que componen el programa i tots ells amb els objectius?
- vi. S'adequa el programa amb les característiques diferencials —motivació, interessos— dels destinataris?

c) Avaluació

- i. La informació que conté el programa vers la seva posterior avaluació es considera rellevant, suficient i adequada?
- ii. Es disposa d'informació clara i precisa sobre aspectes metodològics i de contingut del programa?
- iii. La informació necessària per a la futura avaluació, és pública? Resulta accessible per a les parts interessades i implicades?

III. ADEQUACIÓ DE LES CIRCUMSTÀNCIES: VIABILITAT

- a) Són realistes els objectius formulats?
- b) Estan previstos els espais, moments de l'horari, recursos i personal, necessaris per al seu desenvolupament?
- c) Existeixen els mitjans i recursos necessaris i suficients per a un correcte desenvolupament del programa?
- d) Es troben capacitats els responsables del programa per al seu desenvolupament? Quan ha calgut, han rebut la formació específica necessària?

- e) Està prevista la temporalitat del programa? Es troba degudament fonamentat? Resulta viable?
- f) Es realitzen reunions de l'equip de professionals responsables del programa per planificar-ne la implantació i implementació i assegurar-ne la coherència dels plantejaments?
- g) Entre l'equip de professionals, es dona un treball de tipus cooperatiu?
- h) El programa ha estat aprovat per tot l'equip de persones implicades en la seva implementació?
- i) L'equip de professionals, pares i la resta de personal implicat, donen suport al programa?

SEGON MOMENT: PROCÉS D'APLICACIÓ DEL PROGRAMA

I. POSADA EN MARXA DEL PROGRAMA

- a) Es prenen les iniciatives pertinents per tal que la implantació del programa hagi tingut una bona acollida?
- b) Es té cura amb especial dedicació al moment de la implementació del programa?
- c) La metodologia utilitzada resulta adient per al desenvolupament dels objectius del programa?
- d) Els destinataris, mostren interès/motivació vers les activitats del programa?
- e) S'aprecia correcció en la seqüència de les activitats programades?
- f) Es detecten desavinences significatives en la temporalitat prevista?
- g) Es respecta la planificació amb relació a espais, temps, suport, recursos?
- h) Els nivells parcials dels objectius aconseguits es consideren allunyats o acomodats als proposats?
- i) Es dona rigidesa/flexibilitat en l'aplicació del programa?

- j) Els recursos plantejats resulten suficients i adequats? Estan disponibles?
- k) S'està atent a possibles efectes no plantejats —positius o negatius— del programa? Hi ha previsió d'actuació amb relació a aquests efectes?
- l) Es té en compte un sistema de registre de la informació que faciliti la posterior avaluació i, sobretot, la millor gestió dels processos (organitzacions que aprenen)?

II. MARC D'APLICACIÓ DEL PROGRAMA

- a) L'ambient general és positiu (relacions de confiança, amables, cordials entre el personal)? Resulta favorable el programa?
- b) S'aprecien conflictes i/o tensions entre el personal que puguin repercutir en el desenvolupament del programa? En cas afirmatiu, es prenen les mesures oportunes per a la seva resolució sense que afectin al desenvolupament del programa?
- c) Les relacions amb els destinataris es poden qualificar de cordials o de problemàtiques?
- d) Estan previstes les actuacions per tal de resoldre aquests problemes que, indirectament, puguin afectar el desenvolupament i eficàcia del programa?
- e) Es dona concordança entre l'organització i la disciplina de l'aula en què es desenvolupa el programa i el sistema organitzatiu i disciplinari?
- f) Es dona un clima de confiança per part dels destinataris i professionals?
- g) S'aprecia satisfacció entre els responsables del programa, entre els destinataris i entre la resta de parts implicades i interessades?

TERCER MOMENT: AVALUACIÓ FINAL DEL PROGRAMA

I. VALORACIÓ I MÈRITS

- a) S'utilitzen tècniques variades en la recollida de dades que siguin adients en la diversitat dels objectius del programa?

- b) Es tenen en compte les diferents fonts que poden aportar informació rellevant?
- c) Les tècniques i instruments utilitzats per decidir sobre l'eficàcia del programa són adequats a les característiques dels continguts/objectius que es desitgen avaluar?
- d) S'han pres precaucions per tal d'assegurar la qualitat tècnica de les proves amb què s'aprecien els diferents nivells de mèrits del programa? S'ha tingut cura, fonamentalment, de la validesa del contingut i la fiabilitat de les dades registrades?
- e) Es van planificar les proves i la resta d'instruments elaborats per a la recollida de dades al moment de dissenyar el programa per tal d'assegurar la màxima coherència amb els objectius?
- f) Es van especificar els criteris de qualificació i els nivells de mèrits del programa?
- g) Es recull informació sobre el grau de satisfacció de les diferents parts interessades en el programa, la seva implementació i desenvolupament amb els resultats?
- h) S'intenta identificar possibles efectes no plantejats però desitjables (efectivitat)? I els efectes no plantejats però indesitjables (tensions entre el professorat, rebuig...)?
- i) Hi ha indicis i dades sobre l'eficiència del programa? I sobre el seu impacte en l'organització i, si s'escau, en els àmbits propers al context?

II. VALORACIÓ

- a) Es van especificar, de forma clara i precisa, els criteris i les referències per tal de valorar-ne els resultats?
- b) Es van aplicar els criteris i les referències de conformitat amb les previsions i les exigències tècniques?
- c) Es disposa d'informació rica i matisada sobre el moment inicial i del procés del programa com a base per valorar-ne els resultats?
- d) S'elabora l'informe amb la participació de les diferents parts interessades i implicades amb els diferents nivells de responsabilitat segons les funcions de cadascú? Estan previstos i s'apliquen sistemes destinats a resoldre problemes que puguin sor-

gir derivats de la informació procedent de fonts productores de diferents dades i tècniques diverses (integració de la informació)?

- e) Dintre de l'informe es recullen punts forts i punts dèbils del programa?
- f) L'informe aconsegueix el consens i l'acord de les parts interessades? S'aconsegueix la implementació del personal en les decisions i, en particular, dels plans de millora? S'ha donat a conèixer a totes les parts que tinguin interès en el tema?
- g) S'elaboren plans d'acció per tal de reforçar els aspectes positius i eliminar els negatius?
- h) Els plans de millora responen a la idea del programa quant a concepte i requisits?

III. CONTINUÏTAT

- a) Entre els responsables del programa, l'estil que impera és de tipus participatiu i col·laboratiu o directiu i autoritari?
- b) Existeix un procés institucionalitzat d'avaluació de tal manera que els resultats es tradueixin en nous processos del programa?
- c) S'assignen tasques concretes als diferents responsables dels canvis que s'hagin d'introduir?
- d) Es dona un seguiment sistemàtic de les accions que han iniciat un procés de millora a partir de l'avaluació fins que s'acabi el procés?

QUART MOMENT: INSTITUCIONALITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ

- a) En cas que el programa pugui tenir moltes edicions successives, s'aprecia un procés sistemàtic i continu de la seqüència *avaluació — millora — avaluació — millora*?

ANNEX VI

Plantilla del “Model Integral d’Avaluació”²²

Etapes	Context i anàlisi del medi	Planificació	Intervenció	Avaluació (resultat)
Tipus	Avaluació del context	Avaluació de l’entrada	Avaluació del procés	Avaluació del producte
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Delimitar, fonamentar i justificar el context o àmbit d’actuació.• Identificar la població beneficiària de l’acció.• Valorar i detectar necessitats, problemes, recursos, interessos...• Relacionar necessitats detectades amb els objectius generals pretenem aconseguir.	<ul style="list-style-type: none">• Calcular les possibilitats i els límits del programa.• Comprovar la presència dels diferents components d’un programa i valorar la congruència i cohesió entre elles (objectius, activitats, mètodes, mitjans...).	<ul style="list-style-type: none">• Comprovar i supervisar els defectes i/o dificultats que sorgeixin durant l’execució del programa.• Proporcionar informació del programa durant el procés.• Descriure i valorar el procés i els procediment.	<ul style="list-style-type: none">• Valorar els resultats obtinguts i previstos.• Calcular el valor i el mèrit. Relacionar els resultats amb la resta d’etapes precedents.

22 Plantilla del Model Integral d’Avaluació basada en el Model CIPP.

Indica				
<p>Instru- ments i mètodes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observació. • Anàlisis. • Entrevista. • Tècniques grupals. • Qüestionaris o escales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventari de recursos (humans, econòmics i materials). • Anàlisis de contingut. • Consulta bibliogràfica i documentació. • Visites al programa model. • Tècniques grupals d'assessorament (estat major...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Establiment de "controls" periòdics (informes, entrevistes...). • Estructuració de sistemes d'informació i retroalimentació (reunions, sessions de revisió...). • Observació. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilació de judicis i d'opinions (experts, beneficiaris, participants, responsables...) mitjançant qüestionaris, entrevistes, tècniques grupals... • Anàlisis quantitatiu i qualitatiu de resultats.
<p>Decisions a prendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir l'espai i l'àmbit d'actuació que s'ha d'abastir. • Concretar l'enfocament i la fonamentació teòrica. • Establir les metes en funció de les necessitats aportades. • Aportar una referència per tal de valorar positivament els resultats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar, integrar i organitzar els diferents components d'un programa mitjançant un disseny concret. • Establir una referència per tal d'enjudiciar l'execució del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimitzar la planificació del desenvolupament del mateix. • Efectuar un control i seguiment del procés. • Introduir elements de correcció a mesura que avança el programa. • Calcular l'eficàcia del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir la consolidació, la modificació, la reestructuració o la finalització de l'activitat a la vista dels seus resultats. • Presentar un informe dels efectes (previstos i dels imprevistos). • Calcular l'impacte o la repercussió del programa del temps que es va desenvolupar.

L'AUTORA



Inés Solé Vericat (1982) és educadora social i psicopedagoga, mediatadora familiar en exercici i experta en l'àmbit de la infància. Té postgraus en Adopcions i Acolliments i en Mediació Familiar. Des de l'any 2003 exerceix d'educadora social al Consell Comarcal del Baix Ebre, on ha treballat en el Servei d'Integració en Família Extensa (SIFE) —un dels pioners de Catalunya—, en Atenció Primària i, actualment, forma part de l'Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA).

L'any 2009 va col·laborar en l'elaboració del llibre *Manual del Educador Social. Intervención en Servicios Sociales*, amb el Dr. Josep Vallés, en el disseny d'un protocol d'observació per a infants en llars i espais extraescolars.

Des del 2009 és membre de la Junta delegada de Terres de l'Ebre del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, on va exercir també la secretaria tècnica.

Durant el curs 2016-2017 ha estat professora associada al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

ALTRES TÍTOLS DE LA COL·LECCIÓ EINES

1. *Eines per a la producció de vídeo documental*
Xavier Marzal • Longi Gil (eds.)
2. *Eines per a la docència en centres penitenciaris*
Josep Cristià Linares (coord.)
3. *Els jocs i la tradició lúdica de Sant Mateu al segle xx*
Joan Ortí Ferreres
4. *¿Teoría de la educación o educación de la teoría?*
Marc Pallarès

Aproximació al marc teòric del Programa d'Intervenció Socioeducativa 6-16

La present publicació sorgeix arran que l'autora guanyés una beca de recerca, impulsada de forma conjunta per la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) i l'Ajuntament de Tortosa. És el fruit d'un any intens de treball elaborat amb el seguiment d'una comissió interinstitucional (CEESC, UNED, Ajuntament de Tortosa i entitats del tercer sector del municipi de Tortosa).

L'objectiu de la recerca és realitzar la fonamentació teòrica del *Programa d'Intervenció Socioeducativa per a nens i joves de sis a setze anys i les seves famílies*. Es tracta d'un programa que porta funcionant al municipi des de 2012 i que es troba immers dintre del procés comunitari de la ciutat.

Aquest document emmarca aquesta fonamentació teòrica en clau d'Educació Social. Malgrat que existeixen altres disciplines que també fan les seves aportacions, pensem que és la pedagogia social, la que en aquesta recerca se situa com a marc conceptual que actua com a paraigua de les diferents intervencions que es porten a terme en el si del programa

L'autora descriu com s'inicia el programa, com esdevé un projecte de ciutat dins del procés comunitari, on el treball en xarxa esdevé molt important. Aquesta xarxa construeix uns "laboratoris socials" que dissenyen unes activitats per als infants, amb una mirada inclusiva que cal repensar en clau educativa per optimitzar tot aquest complex procés.

Davant d'aquesta realitat, conceptes com ara *acompanyament social*, *treball en xarxa* o *aprenentatge servei* prenen protagonisme per poder traçar una metodologia de la intervenció social d'espectre ampli, que serveixi per poder entendre millor les accions educatives del programa.

A més de l'interès d'una experiència d'acció socioeducativa concreta al municipi de Tortosa, aquest treball pot servir d'exemple per a experiències similars en d'altres localitats i com a material d'interès per a estudiants universitaris.

ISBN 978-84-17050-14-6



9 788417 050146 >



Ajuntament
de Tortosa

ceesc

COL·LEGI D'EDUCADORES I EDUCADORS
SOCIALS DE CATALUNYA

 onadaedicions.com

Col·lecció Eines, 5